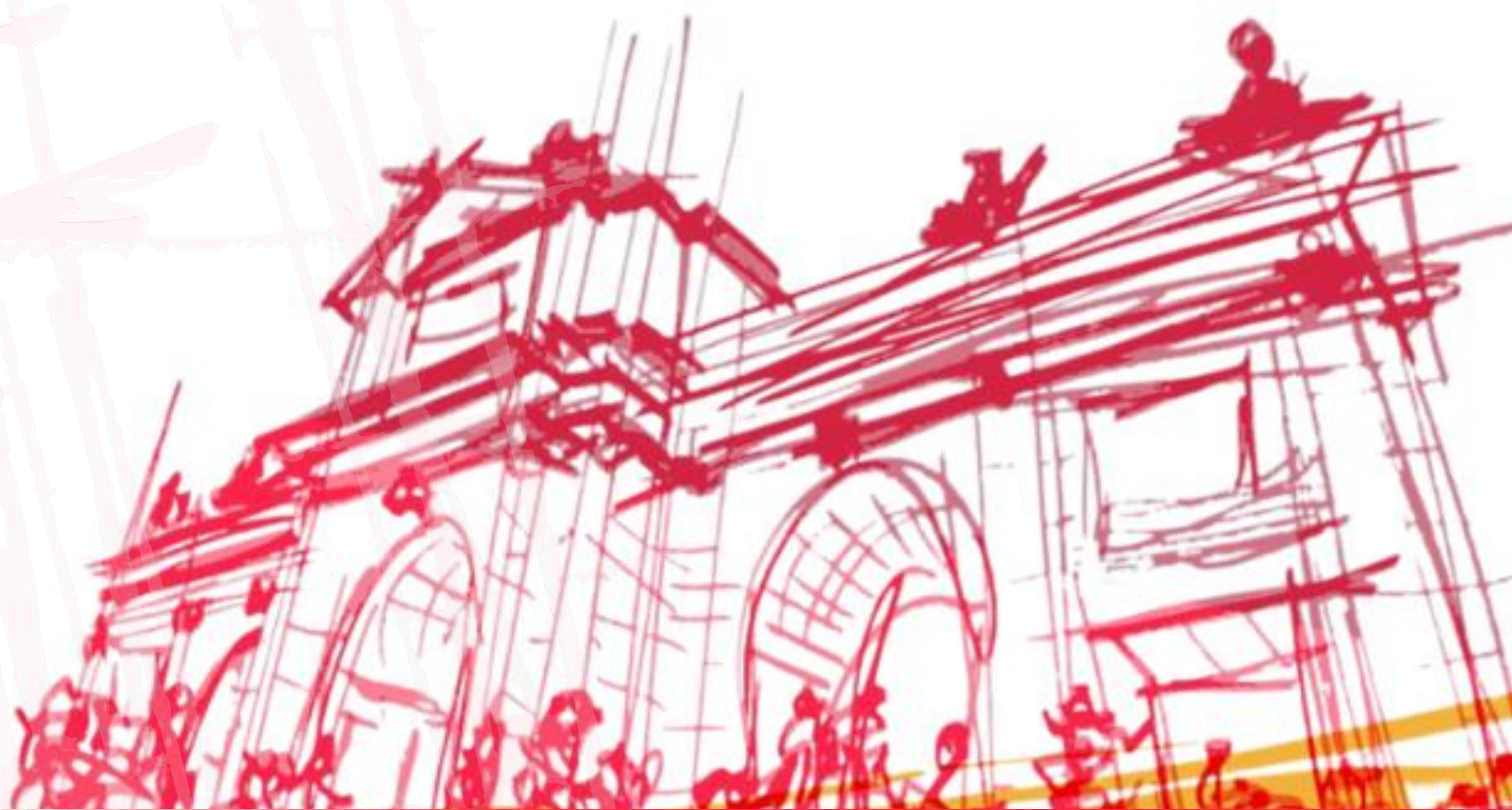




3^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

***Hacia una práctica inclusiva y
comprometida socialmente***

Libro de Actas



3ER CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente

Madrid, 27 y 28 de septiembre 2024 / LIBRO DE ACTAS

Comité organizador

Directora. Belén Sáenz-Rico de Santiago.

Codirectora. Mercedes Sánchez Sáinz.

Ainhoa Resa Ocio.

Alba Torrego González.

Daniel Pattier Bocos.

Enrique Javier Díez Gutiérrez.

Inmaculada Gómez Jarabo.

Irene Martínez Martín.

Isabel Galvín Arribas.

José Manuel Sánchez Serrano.

Laura Benítez Sastre.

Laura Fernández Rodrigo.

Luis Torrego Egido.

María Carmen Saban Vera.

María del Rosario Mendoza Carretero.

Sara Redondo Duarte.

Valentín Gonzalo Muñoz.

Víctor León Carrascosa.



Estudios sobre Comunicación y Lenguajes
para la Inclusión y la Equidad Educativa

Educrítica 2024 no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los/as autores/as en los textos recogidos en el presente Libro de Actas ni estas representan postura oficial de la organización sobre los temas abordados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los/as autores/as las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar

Reservados todos los derechos
© Los autores, 2024

Edita
940816 - Grupo de Investigación “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa” (ECOLE). Universidad Complutense de Madrid.

Coordinación: Belén Sáenz-Rico de Santiago (Directora) y Mercedes Sánchez Sáinz (Codirectora).

Diseño y maquetación: María del Rosario Mendoza Carretero y Víctor León Carrascosa
Revisión de actas: Alba Torrego González, Daniel Pattier Bocos, Inmaculada Gómez Jarabo, Irene Martínez Martín, José Manuel Sánchez Serrano, María Carmen Saban Vera, María del Rosario Mendoza Carretero, Sara Redondo Duarte, Valentín Gonzalo Muñoz y Víctor León Carrascosa.

Accesibilidad Web
Impresión: online

ISBN: 978-84-09-64889-4
Edited in Spain



Accesibilidad web

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	23

Línea 1. Educación crítica y para el bien común

RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL: SENTIDOS DOCENTES EN DISPUTA.....	26
LOS INICIOS DE UN PROYECTO COMPARTIDO. NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	31
ACCIONANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS DESDE EL COMPROMISO POLÍTICO DE LA CONVIVIALIDAD.....	36
RECUPERAR LO COMÚN CONSTRUYENDO ENTORNOS EDUCADORES. HERRAMIENTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN TERRITORIAL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.....	42
LA PROVOCACIÓN DEL ALUMNADO COMO ESTRATEGIA PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE: EL USO DE LOS PRETEXTOS CRÍTICOS.....	50
APROXIMACIONES A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ACTUAL. CINCO ESTUDIOS DE CASO DE SECUNDARIA	55
EL CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO DEL SUR Y SU IMPACTO SOCIAL	60
EL DISEÑO DE EVALUACIÓN EN PROGRAMAS CREATIVOS DESTINADOS A LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	65
EL NEOLIBERALISMO COMO REGULADOR DEL DISCURSO CRÍTICO EN EDUCACIÓN. DISCURSOS SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES	71
LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BRASILEÑA PARA CONTRIBUIR A LA TRANSFORMACIÓN.....	75
CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA EN LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: LA NECESIDAD DE HACER UNA LECTURA CRÍTICA DEL MUNDO	80
MÁS ALLÁ DE LO PÚBLICO: COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN.....	86
ADULTOCENTRISMO EN EL PROFESORADO: RETOS Y CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN COMO BIEN COMÚN	91

ASAMBLEAS CLIMÁTICAS ESCOLARES Y FERIA DE IDEAS: EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA CIUDADANÍA.....	97
EL CONTRA-CURRÍCULUM OCULTO: RESISTENCIAS, SOLIDARIDAD Y CUIDADO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR.....	102
¿EDUCACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y/O EDUCACIÓN CRÍTICA? UN BINOMIO IRRECONCILIABLE Y, AÚN MÁS, EN TIEMPOS TRANSHUMANOS	108
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEXO-GENÉRICA EN EL DESARROLLO DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	112
CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LUGARES COMUNES: EL CASO DE UN DIRECTOR DE BARRIO.....	118
EL ARTE DE EDUCAR A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN	123

Línea 2. Políticas educativas para otro mundo posible

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID 19	130
ANÁLISIS CRÍTICO DEL SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (1970- 1999)	136
INTEGRACIÓN DE HABILIDADES DEL SIGLO XXI EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO ESPAÑOL: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS.....	140
EI PENSAMIENTO CRÍTICO, LA INCLUSIÓN Y UN DIFERENTE MODELO DE EDUCACIÓN	145
MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DE EVALUACIONES EXTERNAS ESTANDARIZADAS EN LAS ESCUELAS DE ESPECIAL DIFICULTAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	150
PLAN TODO MÁS TESIS: EXPERIENCIA DE INSURGENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA OTRO MUNDO ACADÉMICO/EPISTÉMICO POSIBLE	157
SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MADRID. UN ESTUDIO COMPARADO	162
CAPITAL CULTURAL Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EGRESADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	167
RESPUESTA INSTITUCIONAL AUTONÓMICA PARA MEJORAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO.....	172

EDUCA INNOVA BIOBÍO: UN MODELO TRANSFORMADOR PARA LA EDUCACIÓN REGIONAL	177
LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ANALIZADA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA.....	183

Línea 3. Educación inclusiva

CONSTRUYENDO PUENTES: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ALUMNADO TEA Y EL PODER DEL CÓMIC EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDOS IDIOMAS	190
LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN ESPAÑA.....	196
LA INTERSECCIONALIDAD EN LOS ESTUDIOS SOBRE TEA: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO.....	201
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y SOCIALES DEL ALUMNADO REFUGIADO Y SOLICITANTE DE ASILO Y SUS FAMILIAS EN NAVARRA.....	206
ROMPIENDO BARRERAS HACIA LA EQUIDAD EDUCATIVA DESDE LA ESCUELA COMBINADA	209
DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN FAMILIAR.....	214
INCLUSIÓN DIGITAL: LOS COMUNICADORES SAAC COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA VIDA DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	220
DUA: ¿INSTRUMENTO QUE COLABORA CON UN SISTEMA EDUCATIVO INJUSTO O UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN?	226
UNA MIRADA DE GÉNERO AL CICLO FORMATIVO DE FP DE GRADO BÁSICO. UN PRIMER ACERCAMIENTO DESDE EL ESTUDIO DE CASO	231
PROCESOS DE DESENGANCHE Y VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA VIVENCIADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	236
VÍDEO-ELICITACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA EN ESPACIOS PATRIMONIALES.....	242
SEGREGACIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO.....	247
LA FOTO-ELICITACIÓN COMO PRAXIS EMANCIPADORA: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO.....	252

UNA MIRADA HACIA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA I EXPLORE	257
ESCUCHANDO A QUIENES SÍ IMPORTAN: LAS FAMILIAS. DESAFIANDO LA EXCLUSIÓN.....	262
HERRAMIENTAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BACHILLERATO	268
LAS Y LOS SUJETOS EN SITUACIÓN DE DIVERSIDAD Y SU DEVENIR EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.	273
VOCES MUDAS Y SILENCIADAS: LA FOTOELICITACIÓN COMO ESTRATEGIA DE VISIBILIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON ENFERMEDADES POCO FRECUENTES.....	277
ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	283
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA VOZ DEL ALUMNADO.....	289
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y JUSTICIA SOCIAL: EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	295
CONTRIBUCIONES DESDE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES AL LOGRO DEL ODS4: BUENAS PRÁCTICAS EN LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	300
ENSEÑANZA INCLUSIVA EN GÉNERO, INTERSECCIONALIDAD Y SALUD: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN BRASIL Y ESPAÑA.....	305
EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LIMA	310
DIABETES EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	316
¿PUEDE LA EDUCACIÓN INFANTIL COMPENSAR LA INEQUIDAD EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO? PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO.....	321
ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN FUNCIÓN DE SU FORMACIÓN INICIAL	327
CULTURA (PLURI)LETRADA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	331
LA AGENCIA DE PROFESORES PARA LA JUSTICIA EQUITATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INCLUD-ED	336
PERCEPCIONES DE ALUMNOS/AS Y PROFESORES/AS SOBRE ESPACIOS COLABORATIVOS DE ENSEÑANZA Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR: ¿TIENEN ALCANCE ESTAS VOCES?.....	341
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS E	

IMPLANTACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE	346
FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL PARA EL EMPLEO EN EXTREMADURA: INTERROGANTES DESDE LA JUSTICIA SOCIAL Y ESPACIAL	352
DIDACTIC MENÚ: SISTEMA DE RECURSOS LÚDICOS INCLUSIVOS UTILIZADO EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DGETI EN SONORA MÉXICO	358
FAMILIAS DISPONIBLES, MEJORES APRENDIZAJES. APORTES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA NIÑEZ SORDA DEL PERÚ	363
LA PROMOCIÓN DEL TALENTO EN LAS ALTAS CAPACIDADES	368
‘ENCUENTROS’. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS DESDE EL DUA.....	374
DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN REPOSITORIOS EDUCATIVOS DIGITALES: UN ANÁLISIS PRELIMINAR	381
ALTAS CAPACIDADES: ORIENTACIONES BÁSICAS PARA PROFESIONALES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, EN JARDINES INFANTILES DE LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA	387
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA ACTIVA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD. PROTAGONISTAS DEL CAMBIO.....	390
EL ROL DE LOS CENTROS DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	395
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y RESPETO A LA DIFERENCIA	400
PERCEPCIÓN DE DIFICULTADES Y FACILIDADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA MADRILEÑOS.....	406
INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR DE LA COMUNIDAD SORDA PARA LA ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS ILUSTRADOS, GRÁFICOS Y MIXTOS EN SALVADOR - BRASIL Y MADRID – ESPAÑA	412
CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS BIOMÉDICAS EN CURSOS DE GRADO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL: ESTUDIO DE CASO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA BRASILEÑA	417

Línea 4. Convivencia escolar y prevención de los discursos de odio

¡HACKEANDO LOS DISCURSOS DEL ODIO! ATRAPA Y DESMONTA EL CONTENIDO DESINFORMATIVO	422

LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN	427
FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES CON DIVERSIDAD DE GÉNERO.....	433
PREVENCIÓN DE ACOSO EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS	438
VALORES SUBYACENTES EN LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO: ANÁLISIS CRÍTICO DE PROPUESTAS	444
FACTORES PROTECTORES DE BIENESTAR EMOCIONAL EN ADOLESCENTES.....	451
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS: ENCLAVES TEÓRICOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.....	457
LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA JUVENTUD EN EL MARCO DEL PROYECTO UNITUTOR-ProBlnAd.....	462

Línea 5. Educomunicación crítica

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESPACIOS: EL CASO DE LA HIPERAULA.....	468
EDUCACIÓN Y GÉNERO: A PROPÓSITO DEL USO DE METODOLOGÍAS AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE DISCURSOS CRÍTICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	473
ODS IRRATIA/ RADIO COMUNITARIA UN PROYECTO QUE FOMENTA UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA E INCLUSIVA.....	478
VIOLENCIAS Y HOSTIGAMIENTO EN LOS VIDEOJUEGOS MULTIJUGADOR ONLINE: IDENTIFICACIÓN DE SESGOS DE GÉNERO EN UN ESPACIO ANDROCÉNTRICO	482
POR UNA CIUDADANÍA LINGÜÍSTICA: USO CRÍTICO Y ÉTICO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN.....	487
EL USO DE TIKTOK COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	492
ROBÓTICA EDUCATIVA PARA UNA CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	497
LA DATIFICACIÓN PARA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA E INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	502

¿SABES RECONOCER LA PSEUDOCIENCIA? UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	507
LA PROSTITUCIÓN DIGITAL AL ALCANCE DE UN CLIC	513
EPDLAB: NARRATIVAS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE, LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA ACTIVA.....	518
GOBERNANZA DIGITAL E IMAGINARIOS SOCIOTÉCNICOS EN EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SECUNDARIA DE CASTILLA Y LEÓN DESDE EL TECNOFEMINISMO	523
TENDENCIAS DEL DISCURSO EDUCATIVO EN REDES SOCIALES	529

Línea 6. Educación intercultural, decolonial y antirracista

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO RACISTA / ANTIRRACISTA EN EL CURRÍCULUM. UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN MUSICAL	536
MIGRAR EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UNA REALIDAD FRONTERIZA	542
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MÁRGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESTUDIO DE CASO.....	547
DAME UNA PALABRA: PROLEMA, ENSEÑANDO LENGUAS MATERNAS.....	552
CULTURA, PODER Y DISCURSO EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL. APORTACIONES DEL PARADIGMA ESTRUCTURAL PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA.....	556
SENTIDOS DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIDAD EN UNA ESCUELA CULTURALMENTE DIVERSA DE SECTORES POPULARES URBANOS	561
APRENDIZAJES EN LOS CAMPAMENTOS SAHARAUIS: PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE LA FAC. EDUCACIÓN DE CIUDAD REAL	567
JUÉGATELA POR LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA VISIBILIZAR LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA.....	571
BANCO MUNDIAL Y BNCC: UNA POLÍTICA CURRICULAR COLONIAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA.....	576
LA IMPORTANCIA DE LA TRIANGULACIÓN DE DATOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES	581

TEJIENDO LAZOS Y DISCUTIENDO MITOS: EL ROL DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN MIGRANTE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	586
PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y MIGRANTES, DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA. PERCEPCIONES QUE NOS LLEVAN A REFLEXIONAR SOBRE LA APOROFOBIA	591
IMPLICACIONES DE LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EN LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA METÁFORA DEL RIZOMA.....	596
LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	601

Línea 7. Formación de profesionales de la educación desde perspectivas críticas e inclusivas

ESTRATEGIAS REFLEXIVAS E INCLUSIVAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	608
LA OPINIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE SU EXPERIENCIA ESCOLAR.....	614
LA PRÁCTICA MUSICAL DESDE LA NEUROPSICOLOGÍA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LAS METODOLOGIAS ACTIVAS.....	620
LA PEDAGOGIA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LEER PARA APRENDER EN LA FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN CRÍTICA MULTILINGÜE: PROPUESTAS Y RESULTADOS	626
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON UNA MIRADA INCLUSIVA.....	632
OPINIÓN DE MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL SOBRE EL ACCESO A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA.....	637
DEBATES SOBRE (DES)IGUALDAD DE GÉNERO APLICADOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA COMPLEJA BASADA EN PENSAR CON LA TEORÍA	643
EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN SITUADA DEL TEXTO DE ORIENTACIONES PARA UN LENGUAJE LIBRE DE SESGO POR MOTIVOS DE GÉNERO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PEDAGÓGICA.....	648
CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN	652
OTRAS LÓGICAS POSIBLES HACIA EL APRENDIZAJE Y EL BIENESTAR EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN	658

ANÁLISIS PARA LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIÓN DE LOS CENTROS DE ALUMNADO DE MAGISTERIO	663
ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS A TRAVÉS DEL JUEGO: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	668
LAS RELACIONES DE ALTERIDAD ENTRE DOCENTES MEDIANTE NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS	673
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ENRIQUECER EL PRACTICUM DE MAGISTERIO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y DE JUSTICIA SOCIAL	679
AUTOPERCEPCIÓN CRÍTICA EN LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES MOTIVACIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	685
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SOCIALMENTE COMPROMETIDO CON LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	690
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE SITUADO Y REFLEXIVO	695
APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO DE MESA ¿METODOLOGÍA INCLUSIVA?.....	700
ALTERIDAD(ES) EN NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES: CONVERSACIONES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA.....	706
LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO SOBRE LOS LLAMADOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA.....	711
CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	718
INFOGRAFÍA INCLUSIVA: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE LOS ALUMNOS DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS FAMILIAS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	723
IMPULSANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROGRAMA INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	729
FACTORES INTRAPERSONALES QUE FACILITAN LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	734
FACTORES INCLUSIVOS PARA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE MÁSTER HISPANOHABLANTE NO NATIVO.....	740
ANÁLISIS DE CONTEXTOS DESFAVORECIDOS: DIVERSAS REALIDADES INCLUYENDO PALESTINA	745
DISEÑO DEL PLAN DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA	749

CONVERSACIONES PARA APRENDER Y ENSEÑAR EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS	755
PRETEXTOS CRÍTICOS PARA UNA DEMOCRACIA AGONÍSTICA	760

Línea 8. Economía crítica de la educación

EL REFLEJO DE PISA EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS	766
DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON SORDOCEGUERA	772

Línea 9. Educación crítica desde la experiencia de colectivos sociales

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL VOLUNTARIADO EN MENTORÍA SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	780
LA CACA FIESTA: INTERVENIR EN EL ESPACIO PÚBLICO DESDE LOS COMUNES EDUCATIVOS.	785
LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN COMO SOLUCIÓN Y PROBLEMA: DILEMAS EN TORNO A UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS MÁRGENES DEL SISTEMA	790
ENSEÑANZA DE QUÍMICA ÉTICO-CRÍTICA Y EDUCACIÓN DEL CAMPO: PLANIFICACIÓN COLECTIVA DESDE EL ESTUDIO TOTALIZADOR DE LA REALIDAD LOCAL	796
LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES DE PAREJA ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	803
ARTE EN LA UNIVERSIDAD: UN GRUPO DE CREADORES Y CREADORAS DE LA FUNDACIÓN RAÍLES	808
COSECHANDO EL AMOR: LA EXPERIENCIA DEL PID DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA UVA	813
ESTILOS DE APRENDIZAJE EN DIFERENTES ENTORNOS SOCIOCULTURALES	818
ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN SALUD PARA EVITAR EL USO DEL CIGARRO ELECTRÓNICO EN ESTUDIANTES LA MEDIA SUPERIOR DEL CBTIS 132 EN SONORA MÉXICO	824
CAPACITACIÓN MARENTAL POSITIVA CON MADRES MONOMARENTALES EN EXCLUSIÓN SOCIAL, MEDIANTE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVO Y SOCIAL	829

INVESTIGAR CON COLECTIVOS VULNERABLES: ESTUDIO CUALITATIVO CON MENORES REFUGIADOS UCRANIANOS.....	834
EXPLORAR LA SOLEDAD A TRAVÉS DEL PHOTOVOICE: METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA EL FLORECIMIENTO HUMANO.....	839

Línea 10. Experiencias y prácticas de educación crítica e inclusiva

CLAVES Y BENEFICIOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR CREATIVA: LA EXPERIENCIA DE LAS “ESKOLA TXIKIAK”	844
REFLEXIONES EN TORNO A PROPUESTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS: FINES, CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS	849
QUÉ PIENSA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL ESTUDIO DE IDEAS PREVIAS DEL ALUMNADO EN LOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LAS CIENCIAS	854
INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: ANÁLISIS DE UN PROYECTO SOBRE FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD	859
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS RURALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO.....	864
ECOLOGÍA Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN.....	872
DESAFÍOS CURRICULARES EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DESDE UN ESTUDIO DE CASO.....	877
NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR CRÍTICO Y CONTEXTUALIZADO EN ESCUELAS Y LICEOS DE LA COMUNA DE SANTIAGO DE CHILE	883
PATIOS DEMOCRÁTICOS: APRENDIZAJES DESDE LA ESCUELA	890
UNA ESCUELA <i>SIN PAREDES</i> : UN DIÁLOGO CON EL TERRITORIO PARA CONSTRUIR UN CURRÍCULUM SITUADO. EL CPR CAMPIÑA DE TARIFA.....	896
UN MODELO COMUNAL DE DESARROLLO CURRICULAR INCLUSIVO Y TRANSFORMADOR: LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SANTIAGO	902
MEMORIA CRÍTICA DE LA ESCUELA RURAL. RECORDAR PARA TRANSFORMAR	908

Línea 11. La educación y la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva

TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA	914
LA PAZ COMO FORMA DE VIDA: UNA TAREA PENDIENTE	919
EVALUACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO Y ESTRATEGIAS PARA AFRONTARLO: EXPERIENCIA EN EL GRADO DE FARMACIA	926
#NOESUNJUEGO. UN VIDEOJUEGO DE NOVELA VISUAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO INFANTIL	933
APORTACIONES PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL PARADIGMA DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL. UNA MIRADA A LOS PROYECTOS SUBVENCIONADOS EN LA CIUDAD DE BARCELONA (2018-2022)	938
EL FUTURO ES LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	945
A(R)MEMOS LA PAZ: EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	952
NARRATIVAS DE PAZ Y CONCIENCIA HISTÓRICA: CULTIVANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD	957
EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE EXTREMADURA	963
MINDFULNESS EN LA ESCUELA: ENTRE UNA HERRAMIENTA PARA LA PAZ Y UN INSTRUMENTO DE CONTROL.....	969
REPENSANDO EL ÉXITO ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM	973
GÉNERO E IDENTIDAD CULTURAL: DOS REALIDADES SOMETIDAS A LA MISTIFICACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA	978
ESTUDIO ACTITUDINAL DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RURALES DE CASTILLA Y LEÓN ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	983
¿LOS DERECHOS HUMANOS PUEDEN SER UN TEMA CONTROVERSIAL EN LA SALA DE CLASES? LA EXPERIENCIA DE TRES ESCUELAS CHILENAS	986
AQUEL MAR QUE NUNCA VIMOS: UNA INICIATIVA LOCAL PARA RECUPERAR LA MEMORIA DE LA ESCUELA NUEVA EN LA EDUCACIÓN	992
VIGILADAS: DEL ARCHIVO AL AULA. UNA EXPOSICIÓN ITINERANTE SOBRE LA REPRESIÓN A LAS MUJERES DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA.....	997

Línea 12. Educación y ecología

EL CAMBIO CLIMÁTICO DESDE EL PRISMA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1004
LA ECOLOGÍA SIN CONCIENCIA DE CLASE ES JARDINERÍA: EDUCAR EN Y PARA EL DECRECIMIENTO	1010
LAS COMPETENCIAS SOSTENIBLES DEL GREENCOMP Y LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE	1015
DESVELANDO EL CRIPTOSISTEMA DE LA BASURA EN EL PAISAJE URBANO	1021
EDUCAR PARA DECRECER: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA	1026
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN ECOSOCIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	1032
BOSQUE ESCUELA: ¿UN MODELO EDUCATIVO DISRUPTIVO?	1038
EL HUERTO ESCOLAR COMUNITARIO. UN ESPACIO DE ENCUENTRO PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	1044

Línea 13. Coeducación

¿FORMAR AL PROFESORADO EN IGUALDAD DE GÉNERO? COMPETENCIAS DOCENTES EN COEDUCACIÓN	1050
QUEERIZANDO LA PEDAGOGIA CRÍTICA: UN ANÁLISIS DESDE NUESTRAS PROPIAS EXPERIENCIAS	1056
MEMORIA DE LAS MAESTRAS RURALES: RECUPERANDO IDENTIDADES FEMENINAS	1061
EL ÁLBUM ILUSTRADO: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1067
LAS NARRATIVAS DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS. UN ESTUDIO SOBRE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA Y COMPROMETIDA SOCIALMENTE	1072
PRÁCTICAS DE MASCULINIDAD Y JUSTICIA JUVENIL: FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN CON VARONES MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY	1076
EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LAS DIFERENTES FORMAS FAMILIARES	1081

EL IMPACTO DE LOS MEDIOS DIGITALES EN LAS CREENCIAS SEXISTAS: ESTRATEGIAS DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1086
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA NECESIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CON LAS DIVERSIDADES SEXO-GENÉRICAS	1091
NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE EL AMOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL: EL SURGIR DE NUEVOS MODELOS RELACIONALES Y EL PAPEL DE LA ESCUELA DESDE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS	1096
FOTOGRAFÍA Y FEMINISMO. UNA PROPUESTA EDUCATIVA TRANSVERSAL Y EN IGUALDAD	1101
EL ANTIFEMINISMO DESDE LAS VOCES DE LA JUVENTUD: EL CASO DEL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN.....	1105
REPRESENTACIONES SOBRE LA PORNOGRAFÍA: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTURES EDUCADORES Y EDUCADORAS	1110
RELACIONES SANAS EN LA ADOLESCENCIA: UN RETO EN UNA SOCIEDAD INFLUIDA POR EL AMOR ROMÁNTICO Y EL AMOR LÍQUIDO.....	1115
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CHILE: BARRERAS Y OPORTUNIDADES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS EDUCATIVOS	1120
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA.....	1125

Línea 14. Educación permanente

¿POR QUÉ LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL PRACTICAN MENOS ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA QUE EL RESTO DE LA POBLACIÓN?	1132
DISEÑANDO UNA PROPUESTA INSTRUMENTAL PARA MEDIR LA ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.....	1138
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR DESDE EPJA: EL RELATO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES	1143

Línea 15. Educación universitaria

LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA EN EDUCACIÓN SOCIAL COMO CUARTO PILAR DE LA SOSTENIBILIDAD A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE SUS TÓPICOS ICÓNICOS EN UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO	1150

OTRA POSIBLE CREATIVIDAD PARA OTRA POSIBLE PEDAGOGÍA. DESDE LA UNIVERSIDAD HACIA EL MUNDO COMÚN	1156
APS “APRENDE-T-LOS-RIESGOS”; DANDO SERVICIO A LA COMUNIDAD DESDE LA UNIVERSIDAD	1161
AGONÍA EN LA ACADEMIA: EL DECLIVE DE LA FORMACIÓN DOCTORAL CRÍTICA EN LA ERA DEL MERCANTILISMO	1168
APRENDIZAJE-SERVICIO COMO CATALIZADOR DE SOSTENIBILIDAD, INCLUSIÓN Y REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	1173
RECURSOS Y DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA PARA FOMENTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO EN UNA UNIVERSIDAD EN CHILE	1179
PROMOVIENDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL ROL DEL DOCENTE Y EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE	1184
RED DOCENTE PARA LA PARTICIPACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DESDE MIRADAS DE GÉNERO.....	1190
UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: TENSIONES, OPORTUNIDADES Y RETOS	1195



EDUCRITICA2024 | PRESENTACIÓN

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y habitar el mundo

Valeria Flores (Entre secretos y silencios, 2018)

En esas estamos en este 3er Congreso Internacional de Educación Crítica e Inclusiva, en promover espacios de reflexión compartida acerca de la transformación que necesita la educación, dando valor a la pedagogía crítica con enfoque inclusivo como vía para convertir la utopía de que otra educación es posible, una educación para el bien común, en una realidad. Una educación garante de derechos, ante la coyuntura contemporánea actual. Si seguimos hablando de la necesidad de una educación inclusiva es porque sigue habiendo alumnado excluido de la misma, por ello se hace necesario generar culturas de diversidad y de disidencia siempre en aras de la equidad y de la justicia social.

Este libro de actas contiene las investigaciones y experiencias educativas presentadas en el 3er Congreso Internacional de Educación Crítica e Inclusiva: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente en las que se muestran granos de arena que hacen pensar que otra educación es posible, que una educación crítica e inclusiva empieza en cada uno y una de nosotras.

En torno a 15 líneas temáticas que atraviesan de manera transversal e interseccional todos los niveles educativos, se presentan aportaciones que inciden en la necesidad de trabajar arduamente en la convivencia escolar, en el cuidado mutuo, no tolerando discursos de odio, no mezclando los discursos de odio con la libertad de expresión, procurando intervenciones no punitivistas y basadas en la justicia restaurativa dentro de una escuela, donde no haya situaciones de opresión ni de privilegio, ni entre el alumnado, ni entre el profesorado. Una educación feminista, ecológica, antineoliberal, basada en una cultura de paz, una educación que respete los derechos humanos, que trabaje por la equidad y la justicia social, en aras de una construcción de una futura ciudadanía crítica y no excluyente.

Pero no nos quedamos solo ahí, sino que se hace imprescindible replantear la formación del profesorado desde perspectivas críticas e inclusivas, tanto a nivel inicial (desde las Facultades de Educación) como permanente (desde los centros de formación de profesorado, los entornos no formales, la educación de personas adultas), para lo cual también es importante escuchar las voces de los colectivos sociales, de la educación popular, de las escuelas rurales, de las escuelas democráticas, de las escuelas alternativas, de experiencias intergeneracionales, como se recogen en los trabajos que sobre formación inicial y permanente del profesorado quedan recogidas en esta publicación.

Como persona relacionada con la educación está en tu mano trabajar por otras formas de hacer educación, de hacer escuela. Está en tu mano replantear la educación y tu desarrollo profesional desde lugares críticos; está en tu mano revisar tus prejuicios, tus condicionantes, tus miedos; está en tu mano empezar a generar una educación crítica e inclusiva desde tu aula, tu claustro, tus reuniones, tu despacho. Es el momento de colectivizar los aprendizajes, de que todas las voces sean oídas, de pensar en otras maneras de hacer educación, más transgresoras, más libres ¿nos atrevemos a caminar por este sendero?

Belén Sáenz-Rico de Santiago
Directora del Congreso

Mercedes Sánchez Sáinz
Codirectora del Congreso

**Línea 1. Educación crítica y
para el bien común**

RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL: SENTIDOS DOCENTES EN DISPUTA

Amaia Alberdi Ruiz de Alegría¹, Monike Gezuraga Amundarain²
Mondragon Unibertsitatea¹, Euskal Herriko Unibertsitatea²

Autoría de correspondencia: aalberdir@mondragon.edu

Resumen

La comprensión de la responsabilidad y el compromiso social docente está en disputa. Narrativas vinculadas con la eficiencia, los aprendizajes y bienestar individuales se confrontan con las relacionadas en el cumplimiento del derecho humano, la justicia social y las transformaciones colectivas. Analizando percepciones, definiciones y preocupaciones de 32 docentes de educación primaria hemos visto que, en general, estos construyen su identidad y práctica pedagógica basada en la buena voluntad y el deseo de un futuro mejor para su alumnado. No obstante, ese deseo no está relacionado siempre con la construcción de un mundo más justo y no siempre se identifica que las problemáticas que acontecen en el aula están relacionadas con procesos de desigualdad estructurales. Además, aunque muestran gran preocupación por los cambios educativos generados a raíz de algunas políticas educativas y transformaciones sociales, no siempre se es consciente de las desigualdades que pueden generar estas ni su propia práctica. La necesidad de respuestas colectivas en busca de sistemas educativos más justos para construir mundos más deseados en colectividad y para lo común apenas aparecen en los imaginarios.

Palabras clave: responsabilidad social, compromiso social, posicionamiento docente, justicia social.

Introducción / Marco Teórico

El acto de enseñar nunca es neutro (Freire, 1990). Diversos autores y diversas autoras van más allá y subrayan que lo educativo tiene la vocación de comprender y abordar las realidades pasadas, actuales y venideras de forma inclusiva, democrática y ética para actuar con responsabilidad y compromiso social (Giroux, 2010; Hooks, 1994), ya que la escuela es un espacio privilegiado para aprender a comprender, habitar y participar en el mundo de forma colectiva.

El neoliberalismo colonial y patriarcal lleva décadas impactando en las subjetividades, políticas y prácticas educativas (Rodríguez-Martínez et al., 2020). Puiggrós (1994) alerta de que “los educadores son doblemente interpelados por los cambios culturales, que inciden en ellos como sujetos sociales en general y tanto sujetos afectados a la función de enseñanza de la cultura como profesión” (p.64). Por ello, en un trabajo anterior basado en una revisión crítica de la literatura (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024), reivindicábamos a los significantes responsabilidad y compromiso social en disputa (entendiéndolos en relación ya que nos comprometemos con lo que nos responsabilizamos) y recomendábamos analizar los significados en la formación del profesorado, identificar catalizadores de agencia colectiva y posicionamientos articulados para el bien común.

Organizaciones neoliberales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incluyó la identidad del profesorado como tema central de uno de sus proyectos de investigación educativa más recientes (Suárez y McGrath, 2022). En el mencionado trabajo, el compromiso del profesorado parece estar más relacionado con acciones individuales para lograr eficacia, bienestar individual y calidad en la adquisición de aprendizajes que, por ejemplo, con un compromiso colectivo con la justicia social o hacia una escuela para lo común (Collet y Grinberg, 2021). Por otro lado, el aumento de narrativas y

prácticas educativas generadas por Think Tanks educativos y sus redes de influencia mediante fundaciones relacionadas con grandes multinacionales están impactando en las políticas educativas y en los sentidos sobre lo educativo (Martinis, 2023). Es interesante analizar cómo estos Think tanks utilizan el significativo responsabilidad y compromiso en varias ocasiones. Ejemplo de ello es la Fundación Botín, quien titula sus propuestas “educación responsable” poniendo el foco, no en la responsabilidad como la habilidad de responder colectivamente ante desigualdades sociales para construir futuros deseados (Haraway, 2016) o una responsabilidad del Estado de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Sino que promueve una responsabilidad docente basada en el fomento del bienestar de la comunidad educativa, pero sin examinar las causas estructurales que podrían generar malestar y la organización colectiva para responder a ellas.

Los significados que construye el profesorado sobre su responsabilidad y el compromiso social impactan en la agencia colectiva que percibe y construye a favor de la justicia social a través de acciones pedagógicas y políticas conscientes. Sonu et al. (2012) remarcan que el yo está situado políticamente, se negocia personalmente, y actúa en colaboración. Parece ser que esto se aprende y se resignifica con otros y otras, el contexto y los procesos de desarrollo de conciencia crítica (Martínez-Scott et al., 2022). Martínez Bonafé (2012) llama a la articulación entre sindicalismo, movimientos sociales por la renovación pedagógica y otros movimientos sociales para construir respuestas organizadas al neoliberalismo, no como mera estrategia para mejorar las propias condiciones laborales, sino para promulgar la politización, la emancipación y la producción crítica de conocimiento para y desde las transformaciones educativas colectivas locales y globales por un mundo más justo construido por, con y desde lo común.

Objetivos / Hipótesis

Cabe destacar que esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, sobre el impacto de las políticas y tendencias educativas neoliberales y neoconservadoras en la responsabilidad y el compromiso social docente y su percepción de generar propuestas colectivas transformadoras por la equidad educativa y la justicia social. Este trabajo se centra en analizar el posible impacto en el profesorado de Educación Primaria (EP) que acoge a profesorado en formación durante las prácticas en el País Vasco (Comunidad Autónoma y Navarra). Consideramos a este colectivo significativo ya que acompañan en la construcción de sentido y resignificación de la profesión en las primeras incursiones a las formas escolares (siendo docentes) del profesorado en formación. Específicamente, dos han sido las preguntas de investigación que han vertebrado esta comunicación:

- ¿Cuál es el sentido de la responsabilidad y el compromiso social docente del profesorado de EP?
- ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas del profesorado de EP para fomentar la justicia social?

Metodología / Método

Esta investigación se basa en un estudio de caso (Stake, 2013) con marcado enfoque cualitativo y sociocrítico. La investigación se ha desarrollado durante el curso universitario 2023-2024 y han participado en él 32 docentes que acogen y tutorizan prácticas escolares a alumnado de cuarto año del Grado en EP. Se contactó con los participantes vía mail, utilizando los canales habituales de comunicación entre la universidad y las escuelas que acogen el alumnado de prácticas y se les comunicó la posibilidad de participar en esta investigación, 32 de los/as 101 accedieron a participar respondiendo un cuestionario.

El cuestionario se construyó ad hoc basándonos en los hallazgos de un trabajo previo de revisión sistemática de la literatura dónde se analizó los significados sobre la responsabilidad

y el compromiso social docente y su construcción en la Academia (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024). Se delimitaron tres dimensiones en el cuestionario: (I) conocer el perfil social (datos sociodemográficos, participación social y biografía docente), (II) la percepción de la responsabilidad y compromiso social de la profesión y, por último, (III) el posicionamiento, conocimiento y el compromiso con la justicia social y la formación obtenida sobre ella. En esta comunicación nos centraremos en analizar narrativamente (Bolívar, 2002) parte de las preguntas abiertas que respondió el profesorado en algunos aspectos de cada dimensión: la vinculación de los docentes con movimientos sociales (I), la comprensión de la responsabilidad y el compromiso social docente (II) y en el accionar pedagógico para fomentar la justicia social (III).

Para el análisis narrativo se utilizará el sistema categórico propuesto en la revisión sistemática antes mencionada basado en dos ejes:

- El posicionamiento: micro (poca conciencia socio-política), meso (conocimiento de estructuras opresivas sociales) y macro (conocimiento de la intersección de estructuras opresivas, su impacto en lo escolar y en la propia subjetividad).
- El espacio de acción: micro (alumnado individual o aula), meso (iniciativas a nivel escuela) y macro (iniciativas más amplias y comunitarias en coordinación con otros agentes)

Reivindicando la educación como campo problemático (Puiggrós, 1994), entender qué percepciones y problemáticas identifica y qué sentidos y espacios de acción percibe entorno a su profesión el colectivo docente es enriquecedor para comprender su práctica pedagógica y política.

Resultados y Discusión

Antes de comenzar con las preguntas relacionadas con el compromiso y la responsabilidad social, se les preguntó acerca de qué era para ellos y ellas ser docentes. La mayoría de las respuestas hacían referencia a sus estudiantes y su bienestar. En este sentido la palabra que más se ha repetido es la de acompañante de viaje, seguido por ser referente y por quién educa al alumnado de manera integral. Además, se han incluido significantes como: motivación, felicidad, respeto, dar a cada estudiante lo que necesita, llenar vacíos del alumnado, amar, dar algo de ti, preparar para la vida, entre otros. De las 32, 4 personas relacionaban los procesos educativos con la sociedad/el mundo y 3 de ellas especificaban la necesidad de generar vínculos con la construcción colectiva de mundos más justos.

Significados sobre responsabilidad y compromiso social

Cuando se preguntó específicamente por la responsabilidad y el compromiso social docente, casi la totalidad respondió “es enorme”. 6 de las 23 personas compartían significados relacionados con la necesidad de articularse para hacer frente a problemáticas sociales (construir agencia social colectiva con el estudiantado, compromiso ético-social compartido con otros agentes e instituciones sociales y familias, convivencia basada en la justicia social, analizar las problemáticas sociales, o enseñar a hacer frente a desigualdades). Otras 3 personas mencionaban la necesidad de educar en igualdad de género y 5 en convivencia (entendida como respetar, tolerar y tener empatía la mayoría de las veces, aunque también aparece la justicia, paz, bienestar, felicidad o libertad). Además, se han recogido preocupaciones relacionadas con las familias o cambios sociales (dando a entender que los valores ahí transmitidos no son deseados o que dificultan la labor educativa docente), la necesidad de integrar al alumnado en la sociedad o la importancia de la profesión como educadora de generaciones futuras para la vida.

Estrategias docentes a favor de la justicia social

En cuanto a los espacios de acción, la mayoría se centraba en la convivencia en el aula (tratar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, utilizar metodologías cooperativas, integralidad, respeto, experiencias positivas, traer temas sociales al aula) o en adecuaciones individuales a alumnado con dificultades (micro). 3 proponían proyectos o acciones a nivel escuela (meso) y una la necesidad de alianza con otras colectividades (macro). Relacionado con la posicionalidad, 6 de las 23 han subrayado la necesidad de educar con pensamiento crítico para identificar desigualdades sociales, la necesidad de crear colectivamente sociedades más justas y la posibilidad de ese cambio o la generación de conciencia social y de clase (meso). De estos, solo dos han especificado en la respuesta la propia subjetividad, su práctica o limitación de conocimiento como posible inconveniente para desarrollar propuestas más justas (macro). El resto, no ha referenciado desigualdades sociales en sus respuestas. Ha inquietado a las investigadoras recibir acepciones como: “como todo el alumnado formamos un grupo en el aula, somos iguales”, “hay que tratarlo/as por igual” o “dar las mismas oportunidades”. Los significados y propuestas del profesorado que dentro de su perfil social ha comentado que es parte de movimientos sociales o que se autopercebe como activista/militante han tendido hacia espacios de acción y posicionamientos más macro.

Conclusiones y Propuestas

La responsabilidad social y el compromiso como partes de la posición docente están directamente relacionadas con la agencia y la conciencia política. Varios autores y autoras han mostrado que la subversión (como posibilidad de responder a situaciones injustas) en la profesión docente es algo que el pensamiento neoliberal ha neutralizado (Martínez-Scott et al., 2022). Al ser el profesorado encargado, y legitimado por un Estado y por instituciones académicas, de transmitir y construir saberes y maneras de ver el mundo para entenderlo, es especialmente preocupante ver que el pensamiento neoliberal ha impactado en sus sentidos y posicionamientos. En el transcurso de esta investigación hemos visto que el profesorado que construye sentidos de responsabilidad y compromiso social en posicionamientos colectivos en favor de un mundo más justo, pensando más allá de la propia aula, es una minoría y son aquellos que participan en movimientos sociales (Sonu et al., 2012).

Las narrativas neoliberales e hipermodernas relacionadas con entender las responsabilidades y compromisos sociales en clave de individualidad y bienestar emocional en el aula son las mayoritarias en nuestro corpus (Martinis, 2023). Nos preocupa ver que las estrategias docentes que se plantean en favor de la justicia social se construyen desde la misma clave. Además, Philip (2014) alerta de que los relatos de “ceguera” de las diferencias (tratar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, todos somos iguales...) pueden ser generadoras de más desigualdad. Esto nos llevó a reconocer que, como argumentan Francis y Leroux (2017), incluso si se proponen acciones bien intencionadas, sin tener en cuenta la posicionalidad y la politización, “algunas estrategias para abordar cuestiones de injusticia bien pueden contribuir a mayores injusticias” (p. 13). Por ello, la necesidad de repolitizar la educación (Freire, 1990), resignificar los sentidos y narrativas de lo/as docentes sobre lo escolar como espacios de construcción colectiva de futuros que permitan configurar mundos deseados (Haraway, 2016) y que nos comprometan a educar y construir conocimiento colectivo desde, para y con vidas más vivibles, dignas, solidarias y equitativas está en disputa.

Referencias bibliográficas

- Alberdi Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A. y Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of ‘social responsibility and commitment’ of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

- Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Francis, D. y A. le Roux. (2011). Teaching for Social Justice Education: The Intersection Between Identity, Critical Agency, and Social Justice Education. *South African Journal of Education*, 31 (3), 299–311. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a533>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Giroux, H. (2010). *Educational Foundations: An Anthology of Critical Readings* (A. Canestrari y B. Marlowe, Eds.; Segunda edición). SAGE Publications, Inc.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Educate as a practice of freedom*. Routledge.
- Martínez Bonafé, J. (2012). Las relaciones entre el sindicalismo y la renovación pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 182-200. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2074>
- Martínez-Scott, S., Velasco, M.S. y Aguado, R.M. (2022). Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes? *Educação e Pesquisa*, 48, e232792. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792>
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 103–128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>
- Philip, T.M. (2014). Asian American as a Political-Racial Identity: Implications for Teacher Education. *Race Ethnicity and Education*, 17(2), 219–241. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674024>
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Rodríguez Martínez, C., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (Coords.) (2020). *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local*. Morata.
- Rood, C.E. (2021). Working the Cracks': Leveraging Educators' Insider Knowledge to Advocate for Inclusive Practices. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021656>
- Suárez, V. y McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: how to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Sonu, D., Oppenheim, R., Epstein, S.E. y Agarwal, R. (2012). Taking responsibility: The multiple and shifting positions of social justice educators. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 175-189. <https://doi.org/10.1177/1746197912440855>
- Stake, R.E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). GEDISA.

LOS INICIOS DE UN PROYECTO COMPARTIDO. NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Ana Fernández Angosto¹, Carolina Milanca Cabrera², Elisa García Rodríguez³
*Universidad ESCUNI, UNED, UNIR, VIU¹, Escuela Infantil Municipal Bruja Avería-Lolo Rico²,
Caperucita S.L³*

Autoría de correspondencia: afernandez@escuni.es

Resumen

En este artículo compartimos el proceso de formación de un equipo educativo perteneciente a una escuela infantil de primer ciclo, que propone un estilo propio de organización de centros basada en el liderazgo compartido con un equipo cohesionado y colaborativo. Durante el proceso de creación de dicha escuela, se vio necesaria y relevante la participación de algunos miembros del equipo en las entrevistas de selección de personal, como forma de darles voz y participación democrática desde la puesta en marcha del proyecto educativo de centro. Para relatar esta novedosa experiencia desde una perspectiva personal a través de las vivencias por parte de las personas entrevistadas e iniciar una interesante investigación hemos recogido numerosos testimonios de los miembros del equipo que han formado parte de esta propuesta. Para realizar el análisis de estos testimonios hemos marcado una serie de indicadores que nos guían hacia la comprensión de cómo influye este estilo de selección de personal en la formación de un equipo educativo más cohesionado y participativo. Nos interesa generar una nueva línea de investigación en educación contribuyendo con ello crear equipos más eficientes y colaborativos con un perfil de liderazgo compartido.

Palabras clave: Liderazgo compartido, formación de equipos, educación.

Introducción / Marco Teórico

Nuestro trabajo da cuenta de las experiencias vividas durante el proceso inicial de creación de un equipo educativo en una Escuela Infantil municipal de gestión indirecta (escuela pública gestionada por una empresa privada) situada en el distrito centro de Madrid (España). Este equipo cuenta con un proyecto innovador que desde su creación apostó y apuesta actualmente, por dar valor al trabajo colaborativo de sus profesionales y así, avanzar hacia el liderazgo compartido en la gestión directiva. Sabiendo que no es fácil esta meta, menos aún en equipos educativos de la primera infancia, creemos que nuestra experiencia puede ofrecer una iniciativa hacia la investigación de los procesos de selección de personal en el área de educación. Comenzar desde este proceso, puede ser el punto de partida para fomentar y ejercer desde él un mejor trabajo en equipo, que sea democrático y colaborativo al contar con profesionales implicados y con convicción por mejorar su quehacer educativo.

La formación de líderes en el ámbito educativo puede impulsar el trabajo de la escuela con un “sentido y visión compartida en el centro educativo, que a su vez influye y moviliza el comportamiento de sus miembros, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes” (Muñoz et al., 2019). Este es un objetivo digno de estudio y desarrollo de investigaciones, hoy en día no tenemos referencias de otra experiencia de liderazgo compartido en la creación y selección de personal educativo que conforma un equipo perteneciente a una escuela infantil (0 a 3 años).

La compatibilidad personal y la posibilidad de compartir miradas educativas son elementos muy relevantes al momento de crear un equipo eficiente y coordinado, tan relevantes como la experiencia y la calidad de los estudios docentes cursados.

A partir de un grupo inicial, se unieron los nuevos miembros para promover la puesta en marcha de este modelo de selección de personal, se llevó a cabo la iniciativa para todo el resto de la plantilla de profesionales escogidos. Se han registrado en este estudio un total de cinco procesos de selección de personal con un total de más de 30 candidatos.

Objetivos / Hipótesis

Podríamos afirmar entonces que la escuela está viva, que es una entidad que busca una identidad propia y su desarrollo. Asimismo, nuestro proyecto propone generar poco a poco un modelo de equipo que avance hacia el liderazgo compartido para ir de esta forma garantizando a través del quehacer diario el trabajo colaborativo, la comunicación y la confianza que un equipo cohesionado requiere. Partir desde el inicio nos da la posibilidad de poder marcar la diferencia desde el germen de la formación del personal docente.

Lo importante que es tomar la responsabilidad compartida ya que en definitiva nos impulsan a promover una verdadera educación de calidad desde los tan cruciales primeros años de vida.

Consideramos que no es igual que cualquier proceso de selección de personal, sino que es un proceso que implica escoger profesionales que acompañan el desarrollo global de las capacidades de seres humanos en la etapa más delicada de su vida.

Metodología / Método

Partimos de una metodología creada a partir de nuestra experiencia y de los propios testimonios incluidos en esta investigación. Haciendo una revisión bibliográfica sobre material de selección de personal no encontramos nada parecido a nuestra experiencia, ni investigaciones sobre este tema en educación infantil de primer ciclo. Dada esta situación, nuestra experiencia propone un valioso aporte pedagógico, presentando un nuevo tema de investigación en esta área y quizá más adelante, acerca de los resultados de un equipo formado con un enfoque de liderazgo compartido. Con la información recogida a través del relato de la experiencia de los miembros del equipo de su participación, hemos considerado que la investigación sea analizada a través de la metodología biográfica-narrativa, porque es un tema sustantivo que se justifica por sí solo, como dice Anabel Moriña (2017) “Un tema sustantivo...que emerge de una realidad social o cultural concreta, que tiene implicaciones sociales y emocionales, y que se materializa en la vida cotidiana de las personas que conviven en una comunidad determinada”, sobre esta misma idea habla M^a Rosario García Sánchez (2010), “El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados”. Queremos narrar nuestra experiencia como equipo para promover cambios en la cultura de infancia y en la mirada sobre esta etapa educativa.

Al llevar a cabo este modelo de selección de personal, seguimos una estructura de fases organizada de tal forma que represente los intereses del conjunto de profesionales para conseguir que los nuevos miembros se integren armoniosamente dentro de nuestro sistema educativo vivo, reconociendo en las personas entrevistadas, aquellas características que hemos definido entre todos como fundamentales para formar parte de nuestro equipo.

Las fases de nuestro proceso de selección fueron definidas de la siguiente manera durante el transcurso de formación del equipo educativo:

Fase 1-Selección de candidatos:

En una primera parte tras la recepción y clasificación de los Curriculum Vitae recibidos, se compartió a través de la aplicación Drive para que fueran leídos por todos los miembros del equipo inicial. En esta fase nace la idea de definir un perfil profesional que sirva de guía y fundamento de la elección de los candidatos/as que pasarán por el proceso de selección.

Fase 2- Diseño del perfil del profesional:

La elaboración del perfil se realizó recogiendo los rasgos consensuados democráticamente. El acuerdo en esta fase es fundamental para promover metas comunes y cohesión entre los miembros en torno a una mejor convivencia y trabajo en equipo.

Fase 3-Realización de las entrevistas:

Con los currículos ya seleccionados, realizamos un calendario de encuentros en el que se recogían, aspectos tales como: entrevistadores, candidatos, asignación de fechas y hora. La actitud de escucha activa durante la entrevista fue prioritario, así también el/la entrevistado/a podía también preguntar para aclarar sus dudas. Consideramos muy relevante que la organización del espacio y el ambiente fuera acogedor y cómodo, generando un clima de confianza que facilite la conversación. Hemos propuesto como duración aproximada unos 30 minutos. El guion de la entrevista contiene la presentación del proyecto y de los miembros del equipo que participan, una invitación a presentarse sin preguntas directas sino a través de ir encauzando la conversación en los siguientes temas: Interés profesional y personal en el puesto, relato de la trayectoria profesional, posibles aportes al proyecto, fortalezas y debilidades personales y profesionales.

Fase 4- Diseño del informe:

Cada miembro participante en el proceso de entrevistas diseña un informe describiendo el perfil personal y profesional de la persona entrevistada desde su propia mirada y a partir de los criterios comunes antes definidos como relevantes. Una vez redactado, es compartido con el resto de los miembros del equipo.

Fase 5- Proceso de votación:

A partir de la consideración de la guía de nuestro perfil previamente definido podemos dar fundamento y objetividad a nuestra valoración, aunque somos conscientes de la sutileza de la percepción subjetiva de cada mirada personal de los miembros del equipo que participan presencialmente. Culminamos el proceso a través de un evento democrático como lo es la votación lo que nos diferencia radicalmente de cualquier proceso de selección que haga cualquier empresa, ya no solo del sector de la educación, sino que de cualquier proceso de selección de personal.

Una vez terminado el proceso de selección de personal de todo el equipo, los seleccionados fuimos convocados a relatar la experiencia desde el momento en que nos invitaron a participar del proyecto, la situación de la entrevista y nuestra visión del proceso una vez incorporados al equipo. Todos los relatos iniciales fueron recogidos y analizados para incorporarlos en esta investigación.

Resultados y Discusión

Con esta información hemos obtenido interesantes conclusiones preliminares que pueden ofrecer datos muy valiosos para continuar una línea de investigación hasta ahora no explorada. A partir de la metodología de investigación biográfica narrativa, hemos recogido y analizado los testimonios del personal de nuestra institución que participó durante el proceso de selección de personal, tanto como entrevistador o candidato.

Para el análisis de los testimonios hemos definido las siguientes cinco categorías que recogen los aspectos más relevantes del proceso de selección de personal que hemos elaborado y que están en concordancia con los fundamentos de nuestro proyecto educativo y que a su vez guían esta investigación.

Formación de una escuela viva con un proyecto común:

Implicación en el proyecto con una idea de cambio hacia la mejora de la calidad educativa.

Dirección con liderazgo horizontal:

Gestión de dirección del centro educativo abierta a la colaboración e implicación de todos sus miembros.

Proceso de selección democrática y humana:

Visión humanista y participativa con respeto a la experiencia y subjetividad del proceso personal que viven ambas partes.

Co-responsabilidad de equipo en la toma de decisiones:

Implicación en acciones que influyen en el desarrollo cotidiano de la práctica educativa de todo el equipo.

Compartir criterios de selección:

Un equipo que comparte la misma idea sobre infancia y lo que implica ejercer la educación infantil.

A través de los testimonios citados (cada participante está identificado con un número bajo la cita testimonial) sustentamos la presencia de las categorías definidas para conseguir que el proceso de selección de personal de nuestra escuela cumpla con los objetivos que nos hemos propuesto. Algunos de los testimonios citados en la investigación son los siguientes:

Cuando empecé a vivir lo del liderazgo compartido, me pareció fantástico; el hecho de poder formar parte de todo el proceso desde el mismo momento en que estás dentro es una experiencia muy bonita, ya que desde el primer momento te sientes parte del proyecto, parte de esa familia que se ha ido creando poco a poco, con un mismo fin y con las ganas de poder compartir y vivir la experiencia (10).

...Desde el primer momento me sentí muy acogida, aunque seguía súper nerviosa. Acostumbrada a otros procesos de selección en los que te entrevistas con una sola persona o dos, con unas preguntas tipo, con todo un esquema muy firme, esto fue una experiencia muy distinta (15).

Cuando comenzó la entrevista y se presentaron todos los integrantes del equipo, entendí el porqué de aquel encuentro que en un primer momento me resultó multitudinario. La visión del proyecto pedagógico está enfocada en el liderazgo compartido, por lo que muchas de las personas integrantes en dicho equipo habían estado también en mi posición de entrevistada y ahora se posicionaban en el otro lado (12).

Las categorías definidas se representan claramente en los testimonios vivenciales, ya que los extractos de citas están directamente relacionados con ellas y su definición.

Conclusiones y Propuesta/s

En este proceso las decisiones son tomadas en conjunto, asumiendo la responsabilidad compartida de escoger a nuestros compañeros/as, es necesario llegar a acuerdos, ceder en ciertos casos a la decisión de la mayoría y aceptar como válidas las diferentes opiniones.

Este estilo de gestión conlleva un trabajo arduo y constante que no todos los equipos, ni todos sus miembros consiguen mantener y es así como es muy importante compartir criterios, valorar todas las opiniones y dar voz a quienes son parte del equipo. Conseguir la implicación de todos los miembros es el desafío de cada día.

El camino de la investigación-acción y el uso de la metodología de narrativa biográfica nos ha permitido recoger, observar y así construir una práctica educativa de equipo, ya que nuestra idea concuerda con que es más seguro y duradero construir desde la práctica cotidiana “Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas” (Bausela, 2004, p.2). Desde esta perspectiva

nos hemos propuesto cuestionar la forma de realizar la selección de personal tradicional y romper incluso con nuestras propias experiencias previas y proponer un modelo más humano y democrático a partir de lo que nos propone nuestro proyecto y las personas que participan en él. Pensamos que “Dentro de los equipos, nos encontramos con personalidades con capacidades, percepciones, intereses y objetivos distintos que no siempre coinciden con el plan estratégico de la organización, pero es necesario para generar una cultura de la colaboración” (Fernández, 2020, p.61) y así lo ha sido desde la formación de nuestro equipo y lo sigue siendo gracias a las favorables condiciones que lo permiten, ya que en un ambiente colaborativo es posible reflexionar, planificar y compartir información sobre la práctica educativa de forma cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Bausela E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Fernández A. (2020). *Hacia un liderazgo compartido en El primer ciclo de educación Infantil. Una investigación biográfica narrativa con los equipos directivos*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España]. <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/a2936788-1e84-4164-aaa6-58718b2e052f>
- García, M., Lubián, P., y Moreno, A. (2010). *La investigación biográfica narrativa en educación*. <https://docplayer.es/18510293-La-investigacion-biografico-narrativa-en-educacion-ma-rosario-garcia-sanchez-patricia-lubian-garcia-ana-moreno-villajos.html>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muñoz G., Amenábar J., Valdebenito, M. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65.

ACCIONANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS DESDE EL COMPROMISO POLÍTICO DE LA CONVIVIALIDAD

Beatriz Gallego Noche, Cristina Serván Melero, Lucía del Moral Espín, Ana María Rosendo Chacón
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: beatriz.gallego@uca.es

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación enmarcada en un proyecto europeo que persigue la materialización de los comunes educativos en distintos territorios y contextos pedagógicos, integrando la filosofía política de la convivencia y las herramientas convivenciales. En este trabajo se analiza un estudio de caso colectivo desarrollado en Andalucía. Los resultados indican la presencia de características fundamentales de la convivencia en las acciones educativas críticas basadas en la filosofía de los comunes. Estos elementos corresponden a indicadores que articulan sistemas de organización horizontal, autonomía, relevancia de la comunidad. Se concluye que el desarrollo de acciones basadas en estas conceptualizaciones contribuye a la desestabilización de formas autoritarias de enseñanza aumentando las posibilidades de las personas de decidir, gestionar y enriquecer sus vidas y sus contextos.

Palabras clave: convivencia, herramientas convivenciales, comunes educativos, pedagogías críticas

Introducción

Esta investigación, enmarcada en el proyecto europeo SMOOTH Educational Commons and active social inclusion¹, aborda la construcción de prácticas educativas críticas basadas en la filosofía de los comunes (Comunes Educativos), en diálogo con las aportaciones de Iván Illich (1973) sobre la convivencia y las herramientas convivenciales.

Los Comunes Educativos enlazan y actualizan la tradición de los comunes clásicos (de la tierra), y su más reciente aplicación a ámbitos como el conocimiento, lo digital, lo urbano o reproductivo. El re-descubrimiento de los comunes en el mundo contemporáneo se relaciona con los análisis de la politóloga Elinor Ostrom que abordaron diferentes formas de autogobierno de los recursos/bienes de uso común, sosteniendo que para su gestión sostenible es necesario que las personas que lo usan/disfrutan, participen en su construcción, gestión y distribución (Ostrom, 1990). “Lo común” (Laval y Dardot, 2015) sería la práctica del hacer y de la gestión de un bien comunitario, desde una perspectiva de apertura, libertad, igualdad, co-participación, diversidad y sostenibilidad (Pechtelidis y Kioupkiolis, 2020).

Aquí se enmarcan los Comunes Educativos, que entienden la educación como un bien fundamental para el bienestar y el desarrollo armonioso de las personas y las comunidades, entendidas como agentes (y no meras receptoras) de los procesos de producción, distribución y propiedad del conocimiento (Pechtelidis y Kioupkiolis, 2020). Tres son los elementos estructurales en este paradigma: 1) el bien educativo, 2) las comunidades implicadas en su producción y reproducción y 3) la gobernanza. Estos elementos se accionan en prácticas de cuidar, compartir y cooperar y serán los ejes sobre los que presentamos los resultados de la investigación.

¹ Proyecto desarrollado en el marco del programa H2020 de la UE, acuerdo de subvención 101004491.

Los Comunes Educativos aspiran a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados, entendiendo que es la comunidad, mediante relaciones libres y equitativas, la que debe generar los conocimientos y decidir sobre qué y para qué aprender (del Morañ-Espín et al., 2024). Por ello dialoga con la filosofía política de la convivialidad y herramientas convivenciales de Iván Illich y su crítica a las instituciones y a los sistemas tecnológicos que limitan la libertad y la autonomía de las personas. Illich (1973) argumenta que el crecimiento industrial impulsado por el consumo y la idea de desarrollo ilimitado, socava tanto la convivialidad como la posibilidad de vida en el planeta, conduciendo a la destrucción de la naturaleza, a la ruptura de los equilibrios ecológicos. Plantea que la convivialidad se ve amenazada por la sobredependencia de las instituciones y tecnologías que alienan a las personas de su entorno y de su capacidad para satisfacer sus propias necesidades. Esto incluye, entre otros, sistemas educativos que desalientan la autonomía y la creatividad, sistemas de salud que medicalizan la vida cotidiana y promueven la dependencia de la atención médica profesional, y sistemas de transporte que fomentan la dependencia del automóvil y la degradación del medio ambiente.

Frente a esto, la convivialidad se logra cuando las personas tienen control sobre las herramientas y tecnologías que utilizan en su vida cotidiana, y cuando las relaciones sociales se basan en la reciprocidad, el respeto mutuo y la solidaridad. Las herramientas convivenciales son las herramientas, técnicas o tecnologías que fortalecen las relaciones comunitarias, la solidaridad y la capacidad de las personas para satisfacer sus propias necesidades de manera autónoma y colaborativa, sin coartar la libertad de las demás personas. Su carácter vivo siempre requiere una conexión/adaptación a las especificidades y necesidades de los ecosistemas o ecologías siendo la educación una de las herramientas fundamentales para la construcción (siempre imperfecta e inacabada) de una sociedad convivencial.

Hipótesis

El marco político conceptual sobre la convivialidad y las herramientas convivenciales es un soporte necesario para la construcción de prácticas educativas críticas desde la filosofía de los comunes. Esta integración permite ir construyendo el bien educativo (contextual) mediante acciones de gobernanza horizontal en y para la comunidad.

Metodología

Se ha seguido una metodología de enfoque etnográfico crítico. Esta perspectiva implica una profunda reflexión sobre las desigualdades estructurales de poder que atraviesan las relaciones humanas y con la naturaleza. Nuestro objetivo es promover una praxis contrahegemónica que cuestione y reestructure los modelos dominantes en la generación de conocimiento, como sugieren Konstantoni y Emejulu (2017).

Asumimos este enfoque para llevar a cabo un estudio de un caso colectivo sobre una acción educativa con dos grupos de adolescentes diferentes en dos programas de educación no formal con las entidades sociales Save the Children (Sevilla) y proyecto YoSoyZonaSur (Jerez). Los talleres fueron diseñados y facilitados por Tekeando, una asociación que diseña y acompaña procesos y prácticas artísticas colaborativas basadas en las pedagogías críticas, el arte y la tecnología desde una perspectiva de transformación ecosocial.

Resultados

El análisis permite sistematizar e identificar una serie de evidencias que ejemplifican el compromiso político planteado desde la convivialidad en el desarrollo de comunes educativos. La recopilación de evidencias se basa en las características básicas que determinan si una herramienta es convivencial (Bollier y Helfrich, 2019; Illich, 1973):

- La comunidad tiene acceso al diseño y a los conocimientos necesarios para crearla.
- Permite la adaptación creativa a las propias circunstancias.

- Se adecua al contexto específico (materiales y competencias compatibles con el paisaje y la cultura locales, etc.).

Estas características se han dado de manera interseccionada en los casos analizados y se presentan en torno a las tres dimensiones de los comunes educativos.

La comunidad

Hace referencia a las acciones desarrolladas en y con y más allá de la comunidad creada por las personas que participamos en los estudios de caso: adultas y jóvenes. En esta dimensión, los indicadores que identifican su presencia son:

- Énfasis en la acción y en la experimentación de los aprendizajes en contextos locales.
- Reconocimiento de la interdependencia.
- Responsabilidad ambiental.

Como prácticas concretas encontramos la elaboración y distribución de “Kits de instrucciones” para replicar las intervenciones y meriendas desarrolladas en el espacio público. En el grupo se decidía sobre el sentido de la merienda y su organización, siendo las y los jóvenes quienes distribuían las tareas y decidían cómo gestionar la actividad.

Otras acciones están centradas en el bienestar, la inclusión y las emociones, conectando con el cuidar, el compartir y el cooperar. Los indicadores que se han observado son:

- La creación de entornos diversos
- La accesibilidad todas las personas con los ajustes y apoyos necesarios
- La atención a la individualidad, a la libertad personal dentro de la comunidad
- Acompañamiento inter e intra generacional (entre jóvenes de diferentes edades).
- Atención al bienestar y a las emociones, ¿qué nos hace sentir bien?
- El cuidado de las relaciones humanas y con el entorno.

Un elemento fundamental ha sido el juego que ha aportado elementos de expansión, libertad, rebeldía. Así mismo, cabe señalar los “Objetos para sentirse mejor”, creados por jóvenes con el propósito de ser regalados a otros jóvenes, por tanto desarrollados sobre las bases del cuidar, compartir y cooperar.

Gobernanza

Premisa fundamental compartida por la filosofía de los comunes educativos y la convivencia; se entiende alejada de la dependencia de las instituciones centralizadas. Sitúa en el centro la autonomía y libertad individual y comunitaria mediante la autoorganización en estructuras sociales horizontales que garanticen el bienestar y calidad de vida para todas las personas sin control opresivo.

En esta dimensión de análisis situamos acciones dirigidas a la descentralización, autonomía y autogestión de la comunidad. Promueve la creación de estructuras flexibles y locales que permiten el control y la toma de decisiones reales. Así, se ha dado cabida a:

- La participación en la toma de decisiones desde una práctica distribuida de las figuras de poder. La mayoría de decisiones grupales se han tomado por consenso en una estructura asamblearia.

- La voluntad personal y la intencionalidad en el desarrollo de las tareas, teniendo como límite el bienestar de las demás personas (se consensuaron normas y límites). Esto ha sido un proceso de acompañamiento y co-construcción constantes.
- La dignidad de las personas, no solo de quienes forman el grupo, sino de su necesidad en el ser humano.
- Los conocimientos co-construidos, promoviendo redes de aprendizaje entre las personas que formábamos la comunidad de estudio y otras personas de la comunidad local y expertas en algún ámbito de conocimiento.

Todas estas prácticas han estado atravesadas por la conciencia de los distintos ejes de opresión, principalmente, el género, la dis/capacidad y la diversidad cultural que toman cuerpo (en muchas ocasiones de manera interseccionada) en las personas del grupo. Las distintas propuestas de acción se construyen para enfrentar las estructuras patriarcales, capacitistas y racistas. Se procuran los apoyos y recursos necesarios para facilitar la participación de quienes no dominan completamente el español, por ejemplo, generando materiales gráficos en árabe y español, incluyendo a una compañera mediadora cultural, favoreciendo la colaboración de compañeros bilingües.

El bien educativo (pensamiento divergente y capacidades para la resolución de conflictos)

No se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que abarca una concepción holística y transformadora de la educación e integra elementos para la justicia social, la equidad y la ecología, cruciales en la comprensión y resolución de los problemas ecosociales contemporáneos. Junto a ello, las aportaciones de la convivencia suponen entender la educación como procesos necesariamente creativos y en y para la acción en relaciones armoniosas entre las personas y con el entorno.

Analizando esta dimensión observamos un acompañamiento adulto respetuoso con las motivaciones y manifestaciones del aprendizaje de cada joven. Se han creado posibilidades para que emerjan formas diferentes de aprender, de comunicarse, de estar en grupo y de actuar en la comunidad, mediante la conformación de un entorno seguro (de no juicio) y flexible. El quehacer artístico ha sido un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento divergente. Las acompañantes han sido fuente de cuestionamientos y problemáticas que tenían que ser abordadas por el grupo y que formaban parte de su contexto local (violencia, pobreza, racismo, machismo, etc.). Así mismo se han identificado prácticas relacionadas con la creación y cohesión de grupo, la identificación y expresión de emociones, la escucha activa, la resolución de tareas cooperativas, el cuidado y la preocupación por el bienestar de las personas del grupo. La presencia del juego en los talleres ha sido una estrategia fundamental para estos propósitos.

Algunos ejemplos concretos son:

- Sesiones de presentación y dinámicas de grupo para generar confianza
- Salidas al exterior para la colaboración y el trabajo en equipo en la comunidad
- Actividades de expresión artísticas y artístico-reivindicativas
- Distribución de roles y responsabilidades para la cooperación y la responsabilidad compartida
- Creación de distintos ambientes y libertad para decidir qué hacer en cada momento desde el respeto al trabajo grupal
- Intercambio de conocimientos entre las personas del grupo
- Celebración y reconocimiento de los logros personales y del grupo

Conclusiones y Discusión

Este trabajo, ha explorado la importancia de la comunidad, la gobernanza y el bien educativo

(pilares de los comunes educativos) en el contexto de prácticas educativas convivenciales. Se ha destacado cómo estas dimensiones se entrelazan para crear entornos de aprendizaje significativos y transformadores.

Tanto los comunes educativos como las herramientas convivenciales se constituyen de forma contextualizada a la comunidad, no como ejemplos cerrados, sino como posibilidades de encuentro y discusión conceptual. Por ello esta exploración nos ha permitido apuntar una serie de aspectos y acciones muy diversas en cada dimensión, que deben leerse siempre como válidas para y en prácticas específicas y contextuales.

En cuanto a la comunidad, se han identificado acciones que van más allá de la interacción entre los y las participantes del estudio de caso, extendiéndose hacia la comunidad más amplia. Resalta el énfasis en la acción local y la experimentación, así como el reconocimiento de la interdependencia y la responsabilidad ambiental. En la gobernanza, se ha enfatizado la importancia de la descentralización, la autonomía y la autogestión en la toma de decisiones distribuida y consensuada, respetando la voluntad personal y la dignidad de las personas. Finalmente, en relación con el bien educativo, se ha propuesto una concepción holística y transformadora de la educación que incluye elementos para la justicia social, la equidad y la ecología. Se ha promovido el pensamiento divergente y las capacidades para la resolución de conflictos mediante prácticas que fomentan la convivencia pacífica, la expresión emocional y la colaboración comunitaria.

Los resultados muestran que la integración de los supuestos de la convivialidad en acciones educativas basadas en los comunes favorece la construcción compartida del conocimiento, la toma de decisiones y la participación de todas las personas que conforman la comunidad. Como señala Carranza (2018), la perspectiva de Illich permite construir un ambiente educativo donde implemente la pedagogía de la convivencia propuesta por Jares (2006) con reciprocidad, aceptación y afirmación. Puede afirmarse que estas acciones contribuyen al sentido de comunidad, la cohesión social y el bienestar emocional. Así mismo, la autonomía y la autogestión promovidas en los talleres pueden analizarse a la luz de la teoría de la gobernanza participativa y los modelos de toma de decisiones comunitarias (Arnstein, 1969; Fung y Wright, 2001).

Por último, cabe señalar que el término "herramienta" subraya su instrumentalidad; están "al servicio de", la atención se centra en para qué sirven y qué surge de ellas. Bollier y Helfrich, plantean que "las herramientas que utilizamos dan forma al tipo de sociedad que es posible" (2019, p. 181). La respuesta a la crisis ecosocial requiere una transformación profunda en cómo entendemos y practicamos la educación. Ante esto, planteamos que la educación accionada desde el paradigma de los comunes es una potente herramienta convivencial para la construcción de espacios de justicia ecosocial, derechos, bienestar y alegría.

Referencias bibliográficas

- Antón-Troyas, R. (2020). Less things more careful. En O. Sánchez Duro (Coord.), *Especulaciones sobre/para una producción artística sostenible* (131-140). Banizu Nizuke
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Barkin, D. (2019). Conviviality. En A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, y A. Acosta (Eds.), *Pluriverse_A_Post_Development_Dictionary* (pp. 136–188). Tulika Books.
- Berg, M. L. y Nowicka, M. (2019). Introduction. Convivial tools for research and practice. En Berg, M. L. y N. Magdalena (Eds.), *Studying Diversity, Migration and Urban Multiculture Convivial tools for research and practice* (pp.17-35). UCL Plus.
- Bollier, D. y Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive. The Insurgent Power Of the Commons*. New Society Publishers.
- Caffentzis, G. C. (2019). Digital tools. En A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, y A. Acosta (Eds.), *Pluriverse_A_Post_Development_Dictionary* (pp. 37–39). Tulika Books.

- Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Innovación Educativa*, 18(78), 73-91
- del Moral-Espín, L., Serván-Melero, C., Gallego-Noche, B., Rosendo-Chacón, A. (2024). Agüita: Educational Commons, Arts and Well-Being. En G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes, M. Arciniega-Caceres (Eds), *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_8
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de sueños.
- Fung, A., y Wright, E. O. (2001). *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance*. Verso.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Calder and Bacon.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Linebaugh, P. (2009). *The Carta Magna Manifesto. Liberties and commons for all*. Berkeley. University of California Press.

RECUPERAR LO COMÚN CONSTRUYENDO ENTORNOS EDUCADORES. HERRAMIENTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN TERRITORIAL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Brenda Bär Kwast, Anna Escofet Roig, Mónica Gijón Caseres, Xus Martín Garcia
Universidad de Barcelona

Autoría de correspondencia: brendabar@ub.edu

Resumen

La investigación se enfoca en implementar el aprendizaje-servicio como estrategia para construir entornos educadores participativos y orientados al bien común. Se aborda la necesidad de contrarrestar la deriva individualista y fomentar la cooperación entre centros educativos y la comunidad. Se considera el impacto del neoliberalismo en la educación y se propone el enfoque del común como respuesta. La metodología de investigación incluye la investigación acción y el codiseño como propuestas de investigación participativa que suman al análisis de experiencias territoriales y entrevistas. Se presentan como resultados una guía para la implementación del aprendizaje-servicio y una rúbrica para evaluar su desarrollo territorial. Se destaca la importancia del liderazgo institucional, la construcción de dinámicas organizativas, la importancia de la calidad y sostenibilidad de los proyectos, así como el arraigo en el territorio. Se concluye que el aprendizaje-servicio debe institucionalizarse a nivel local, promoviendo redes colaborativas entre entidades, instituciones y administraciones para construir Ecosistemas Educativos Locales.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, políticas educativas de entorno, común, rúbrica de evaluación, territorio educador.

Introducción / Marco Teórico

La presente comunicación busca dar a conocer resultados y herramientas generadas en el marco de una investigación centrada en la implementación territorial del aprendizaje-servicio como estrategia para fomentar entornos educadores que construyan la educación de manera participada, recuperen lazos comunitarios y orienten la educación al bien común. El núcleo de esta investigación buscaba impulsar el conocimiento y la creación de herramientas para producir un Común Educativo Local (Bollier, 2014; Laval y Dardot, 2015) que institucionalice las condiciones que deben permitir a niños y jóvenes realizar actividades educativas de participación, compromiso y servicio a la comunidad (Furco, 2002; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Un común educativo que emergerá por la colaboración de los centros educativos, las entidades sociales, las administraciones y aquellos ciudadanos y ciudadanas que deseen participar.

Este fin se inscribe en un contexto histórico marcado por una doble cuestión. En primer lugar, la educación democrática debe reaccionar ante la deriva individualista y meritocrática que la está desdibujando (Puig, 2021). En segundo lugar, hoy los centros educativos no son los únicos agentes educativos relevantes y, por ofrecer actividades de participación real de los jóvenes, deben instituir formas de cooperación con la comunidad (Sotelino, Mella y Rodríguez, 2019).

Este trabajo parte de la preocupación acerca del impacto de la sociedad neoliberal en la generación de desigualdades que afectan al bienestar de las personas, en la destrucción de relaciones personales y sus consecuencias sobre la sostenibilidad de la vida. Se considera la

formación de personalidades basadas en valores individualistas y competitivos como sustento de esta sociedad, así como el impacto de esta situación en el mundo educativo y, de manera concreta, en las actuaciones de entorno; diagnóstico a partir de la cual se exploran las posibilidades del enfoque del común como posible respuesta (Laval y Dardot, 2015) para construir actuaciones de entorno en el ámbito local. Se buscan propuestas que traten de rediseñar lo público a partir de prácticas comunitarias conjuntas que devuelvan a nuestro vocabulario necesarias palabras como bien común, mundo cooperativo o corresponsabilidad (Subirats y Rendueles, 2016).

Ante este planteamiento, la investigación toma por núcleo el aprendizaje-servicio como una práctica que podría construir educación en comunidad, da respuesta a necesidades sociales reales del entorno, potencia la participación y formación ciudadana e invita a agentes del entorno a implicarse en el ámbito educativo. Se trata de una práctica extendida, que justamente ubica en la implementación territorial uno de sus retos actuales (Bär, Calvet, Campo, Puig y Rubio, 2020; Bär, Campo y Rubio, 2021). Esta investigación suma a trabajos anteriores (Batlle, 2018; Bosch y López, 2008; Puig y López, 2012) la voluntad de generar propuestas metodológicas y herramientas concretas, a la vez que flexible a las realidades diversas, para contribuir a la implementación territorial del aprendizaje-servicio, en clave de común educativo local, para dar respuesta a las problemáticas sociales actuales.

Objetivos / Hipótesis

Con la presente comunicación queremos compartir una parte de los resultados de una investigación² que pretende impulsar el conocimiento y herramientas para la institucionalización y el arraigo del aprendizaje-servicio en el ámbito local y en la política pública como herramientas de participación ciudadana. Nos centraremos en dos objetivos:

- Conocer las aproximaciones y procesos necesarios para la implementación territorial del aprendizaje-servicio en clave de común educativo local. Se busca aportar diferentes conclusiones sobre cómo llevar a cabo este proceso de implementación local del aprendizaje-servicio, para que aproveche sus potencialidades para la construcción de comunidad y orientación al bien común. Las conclusiones son recogidas en una guía para acompañar este tipo de procesos.
- Crear una herramienta, en forma de rúbrica, que permita evaluar e impulsar procesos de trabajo que promuevan actividades de compromiso y participación cívica, en nuestro caso concreto con la metodología de Aprendizaje-Servicio. Esta herramienta ha de servir para optimizar experiencias en curso e iniciar otras nuevas con agentes locales (municipios y barrios) y entidades multiplicadoras (entidades sociales, consejos de entidades, áreas municipales, etc.).

Metodología / Método

El diseño metodológico que da respuesta a la investigación se ajusta a un modelo de investigación cualitativa de carácter colaborativo centrada en el codiseño y la investigación-acción. Una aproximación que entiende que los desafíos sociales, políticos y educativos exigen a diferentes actores y disciplinas trabajar conjuntamente, no sólo para obtener información y realizar una diagnosis coral, sino para analizar juntos la realidad y sus

² Investigación vinculada la tesis doctoral "Construcción de comunes educativos locales mediante el aprendizaje-servicio" y al proyecto "Laboratoris d'innovació ciutadana per a la creació de béns comuns educatius: Investigant noves eines de participació i compromís" financiado por el Departament de Govern Obert mediante la ayuda DEMOC para la mejora de la calidad democrática.

problemas, proyectar posibilidades creativas y esperanzadoras, y explorar estrategias y líneas de acción orientadas al bien común (Tobias, Ströbele, y Buser, 2018).

En el marco de elaboración de la guía, existió la oportunidad de participar de ciclos de investigación-acción de diversos municipios que estaban implementando sus estrategias de impulso del aprendizaje-servicio. Se dió una revisión de fuentes y material de archivo de experiencias consolidadas de territorios que ya habían llevado a cabo procesos de este tipo. Estos conocimientos, sumados a la revisión teórica sobre el común, procesos de coproducción de políticas públicas participadas, planificación estratégica, acción comunitaria, teoría del cambio y trabajo de procesos, nos permitieron guiar una investigación participante en otras cuatro experiencias territoriales que iniciaban este tipo de apuesta. Se recogieron aprendizajes mediante diarios de campo, entrevistas y grupos de discusión para comprender y mejorar nuevas propuestas que se vuelven a aplicar. Esto permitió sistematizar las diversas experiencias y analizar, con el apoyo del software AtlasTi, las relaciones entre elementos y mecanismos constructores de los procesos.

Por su parte, la rúbrica es fruto de un proceso de codiseño con equipos técnicos locales e investigadoras en aprendizaje-servicio. Se trata de una metodología que promueven acciones colaborativas que enriquecen la participación en la investigación. La propuesta se estructura en una primera fase de análisis de nuevas experiencias territoriales y de entidades multiplicadoras para descubrir elementos a considerar. Esta fase inicial se ha realizado a través de experiencias documentadas y entrevistas. Se da una segunda fase de codiseño para explorar el diseño con equipos técnicos locales. Se finaliza con la construcción final y validación de la rúbrica mediante expertas.

Resultados y Discusión

Siguiendo estos objetivos, hemos obtenido varios resultados que presentamos brevemente en esta comunicación y que suponen una aportación teórica y se concretan en el diseño de herramientas prácticas.

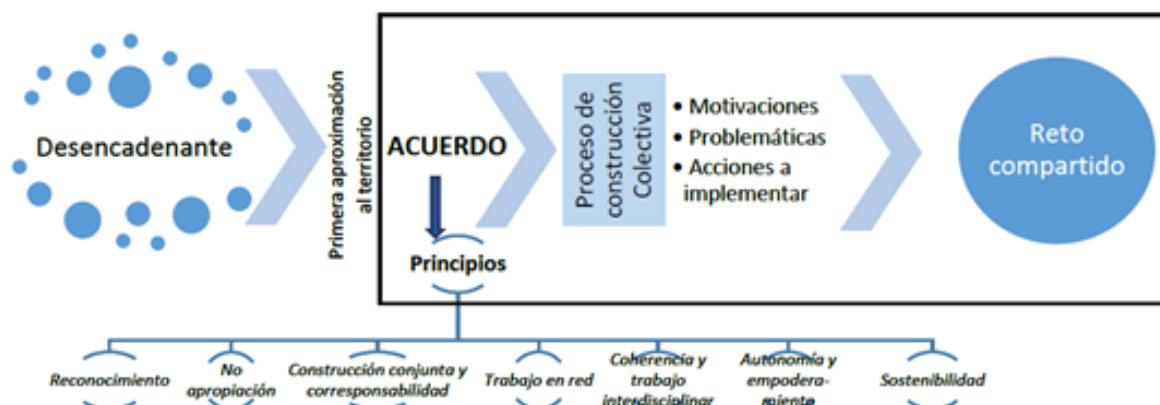
Guía de implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito local y sus aproximaciones

A partir de los resultados obtenidos, se desprende una propuesta de implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito territorial que considera que este proceso pueda adaptarse a la realidad del territorio incorporando tres aproximaciones: a la construcción de retos y motivaciones conjuntas para iniciar el proceso (Fig. 1), a los elementos necesarios para movilizarse para generar proyectos concretos (Fig. 2) y las dinámicas de trabajo que se den en el territorio para que sea sostenible (Fig. 3). Asimismo, se considera la importancia de incorporar espacios de reflexión para consolidar los procesos. Estas aproximaciones se construyen a partir de los elementos que se viabilizan en las figuras correspondientes.

La guía que concreta las aproximaciones teórico-prácticas anteriores en una propuesta metodológica que incorpora posibles pasos, dinámicas, orientaciones surgidas y posibles herramientas para favorecer la potenciación de redes educadoras o prácticas educativas del común. Herramientas útiles y basadas en la evidencia científica para acompañar este tipo de procesos en la actualidad.

Figura 1

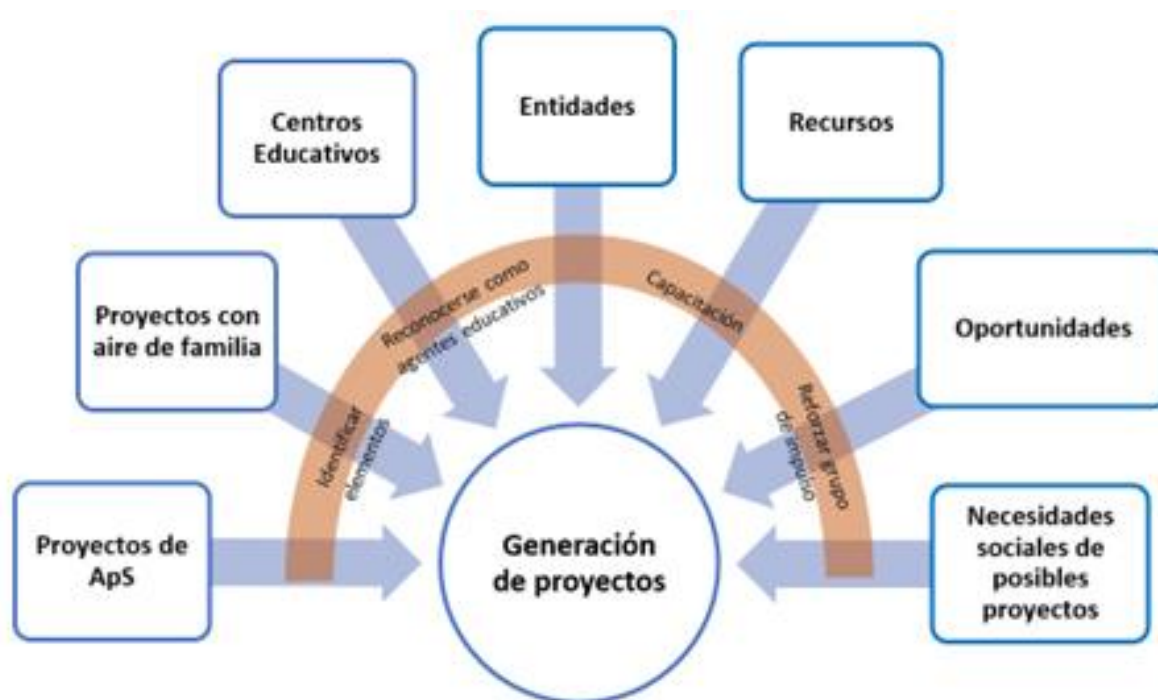
Del desencadenante al reto en la implementación local del aprendizaje-servicio.



Nota. Elaboración propia

Figura 2

Elementos para la generación de proyectos de aprendizaje-servicio.



Nota. Elaboración propia

Figura 3

Aproximación a las dinámicas de trabajo en el territorio para la implementación del aprendizaje-servicio.



Nota. Elaboración propia

Rúbrica y sus dimensiones

La rúbrica elaborada permite evaluar el desarrollo territorial del aprendizaje-servicio. Para hacerlo se valoran cuatro ámbitos: liderazgo institucional, organización, programa de aprendizaje-servicio y arraigo en el territorio. En cada ámbito se evalúan dos dimensiones que lo concretan. El liderazgo institucional considera la misión y el plan estratégico. La organización contempla los agentes y los recursos. El programa de aprendizaje-servicio valora la calidad y sostenibilidad de los proyectos. Y finalmente, el arraigo en el territorio valora la participación y la vinculación de la comunidad. Estas ocho dimensiones son independientes y, por tanto, el programa puede estar en niveles diferentes de valoración por cada una. A continuación, se definen brevemente los ámbitos y dimensiones resultantes.

Tabla 1

LIDERAZGO INSTITUCIONAL	
El aprendizaje-servicio requiere un liderazgo institucional encargado de definir las finalidades que tienen que guiar el programa en el municipio, y de establecer líneas de acción realistas y coherentes con las políticas que se desarrollan a nivel territorial. Este ámbito evalúa dos dimensiones: la misión y el plan estratégico.	
Misión La misión hace referencia a la declaración del propósito y de los objetivos del programa de aprendizaje-servicio en relación con el territorio donde opera, teniendo en cuenta su alineación con otras políticas y estrategias territoriales desarrolladas. Esto refleja una comprensión profunda del contexto y una integración efectiva del programa de aprendizaje-servicio dentro de la visión más amplia del desarrollo local.	Plan estratégico: El Plan estratégico es un programa de actuación que permite llegar a las metas previstas en la territorialización del aprendizaje-servicio; una hoja de ruta flexible que proyecta retos y desafíos coherentes con la situación y el contexto. Desarrollar una planificación facilita diseñar objetivos y estrategias, así como planificar acciones y recursos. Se contemplan dos elementos para valorar esta dimensión, las acciones y la evaluación.
ORGANIZACIÓN	

Para impulsar el aprendizaje-servicio en el territorio es necesaria una organización que promueva la colaboración entre los diferentes actores que lideran el proceso. Una estructura estable y con recursos específicos facilita el trabajo compartido y mejora la operatividad de los equipos impulsores en el territorio. Este ámbito incluye dos dimensiones, los agentes y los recursos materiales.	
Agentes El aprendizaje-servicio requiere la participación de agentes -personas e instituciones- que asumen diferentes roles y acciones. Se considera que son agentes relevantes tanto los que impulsan y coordinan el programa de manera continua, como aquellos que pueden colaborar en momentos concretos. Se contemplan dos elementos para valorar esta dimensión: la implicación de agentes diversos y la existencia de estructuras de trabajo.	Recursos Los recursos son los medios materiales que ayudan a conseguir el propósito del programa de aprendizaje-servicio. Su última finalidad es mejorar la capacidad del programa para llevar a cabo sus funciones en las condiciones adecuadas, mantenerse en el tiempo, y velar por la calidad de sus acciones. Se destacan dos elementos: el presupuesto y el espacio físico de referencia.
PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO	
Los proyectos son el elemento más visible de la presencia y consolidación del aprendizaje-servicio en un territorio. La creación de un programa de aprendizaje-servicio facilita la estabilidad y flexibilidad de los proyectos, así como su réplica en otros espacios. Las dos dimensiones de los proyectos que se evalúan en la rúbrica son: calidad y sostenibilidad.	
Calidad La calidad hace referencia a la capacidad del programa para construir buenos proyectos que aprovechen la potencialidad pedagógica y de transformación social del aprendizaje-servicio. Se tienen en cuenta dos elementos: la capacidad de diagnosticar la idoneidad de los proyectos y la incorporación de mecanismos de mejora.	Sostenibilidad La sostenibilidad hace referencia a la capacidad del programa para mantener los proyectos de aprendizaje-servicio, satisfaciendo los objetivos y metas, y dando respuesta a las necesidades del territorio, tanto las ya detectadas como las de nueva aparición. De este modo, el programa se expande manteniendo lo que es relevante a la vez que detecta nuevas oportunidades y retos. Para valorarla, se han considerado dos elementos: continuidad y apertura de los proyectos.
ARRAIGO AL TERRITORIO	
El arraigo en el territorio del aprendizaje-servicio potencia la participación de la comunidad y fomenta su papel como agente educativo. Se trata de un proceso colaborativo que necesita relaciones fluidas y estables de partenariado. En esta rúbrica se evalúan dos dimensiones: la participación y vinculación de la comunidad.	
Participación La participación se refiere a la implicación de diferentes agentes de la comunidad en la creación y la gestión de los programas de aprendizaje-servicio. Una comunidad que incluye todas aquellas entidades que forman parte de un municipio, y que pueden ser sociales, culturales, ambientales, además de los centros educativos. Los dos elementos que se han tenido en cuenta para valorar este dinamismo son la diversidad de	Vinculación La vinculación del programa de aprendizaje-servicio se refiere a colaboraciones que establece con otras instituciones, entidades y miembros de la comunidad. Esta vinculación es fundamental para la efectividad y el éxito del programa, puesto que permite ampliar los recursos, el apoyo y las oportunidades disponibles, y también potencia el impacto positivo que el programa puede tener en la comunidad. Los elementos que se han tenido en cuenta son

actores de la comunidad y el protagonismo que asumen a lo largo de todo el proceso.	las relaciones de partenariado y las colaboraciones interdisciplinares.

Conclusiones y Propuestas

A partir de este proceso de investigación con diferentes agentes implicados, podemos observar cómo después de una década de impulso y consolidación pedagógica de la metodología, se hace necesario la institucionalización e implantación local del aprendizaje servicio, un proceso de articulación dinámico y caleidoscópico, que permita el desarrollo de Ecosistemas Educativos Locales como nodos y catalizadores de participación democrática. El aprendizaje-servicio no puede reducirse a una metodología motivadora para los centros educativos ni a una propuesta pedagógica para las entidades sociales. Como ocurre con otras medidas de participación democrática y compromiso con el bien común, una educación transformadora, equitativa y sostenible aumenta el número de propuestas pedagógicas — condición necesaria—, sino que requiere espacios de articulación de estas, la configuración de redes entre entidades, instituciones y diferentes niveles de la administración, y el desarrollo de políticas públicas transversales. Trabajando así en favor de tejidos densos y democráticos que configuren Ecosistemas Educativos Locales.

Este proceso supone la necesidad de articular liderazgos institucionales claros y una construcción conjunta con agentes de la comunidad para articular proyectos que respondan a problemáticas y necesidades sentidas en las diferentes realidades. Este paso necesario para la mejora de la potencialidad pedagógica y transformadora de los proyectos, requiere de procesos organizativos, recursos y alianzas con los agentes locales. Para todo ello, es necesaria la implicación de las administraciones locales como agentes educativos capaces de coordinar la gestión de la educación en comunidad y un acompañamiento que fomente una ciudadanía comprometida con el bien común.

Referencias bibliográficas

- Bär, B.; Calvet, J., Campo, L., Puig, J.M. y Rubio, L. (2020). *Consideracions i propostes per implantar l'aprenentatge servei a l'àmbit local*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Bär Kwast, B., Campo Cano, L. y Rubio Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263.
- Battle, R. (2018). El impulso del aprendizaje-servicio desde los ayuntamientos. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 251-261
- Bollier, D. (2014): *Pensar desde los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Bosch, C. y López, M. (2008). *Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei*. Diputació de Barcelona.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común*. Gedisa.
- Leinonen, T.; Toikkanen, T. y Silvast, K. (2008, October). Software as hypothesis: research-based design methodology. *Proceedings of the Tenth Anniversary Conference on Participatory Design* (pp. 61-70). Indiana University,
- Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la Acción Común*. Graó.
- Puig, J.M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. *Learning-service and Citizenship Education. Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Puig, J.M. y López, A. (2012). *Estudi sobre el procés de difusió de l'aprenentatge servei. Memòria de Recerca*. GREM. Grup de Recerca en Educació Moral.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, I. y Rodríguez Fernández, M.A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219.

Subirats, J. y Rendueles, C. (2016). *Los bienes comunes ¿Oportunidad o espejismo?*. Icaria

Tobias, S., Ströbele, M.F. y Buser, T. (2019). How transdisciplinary projects influence participants' ways of thinking: a case study on future landscape development. *Sustain Sci* 14, 405–419 <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0532-y>

LA PROVOCACIÓN DEL ALUMNADO COMO ESTRATEGIA PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE: EL USO DE LOS PRETEXTOS CRÍTICOS

Daniel Martos-García¹, Wenceslao García-Puchades¹, Rodrigo Atienza-Gago², Bernat Espí Monzó³

Universitat de València¹, CEIP Mare de Deu del Pilar², CEIP Doctora Ana Lluch³

Autoría de correspondencia: daniel.martos@uv.es

Resumen

La dificultad por hacer aterrizar la teoría crítica en los contextos educativos es recurrente. Mientras tanto, el avance neoliberal en nuestra sociedad no solo amenaza la educación pública, sino que hace negocio a costa de nuestra dignidad. Por ello, es pertinente proponer, desarrollar y evaluar propuestas críticas en el aula. Así, el objetivo de este texto es el de describir e interpretar la creación y uso de 'pretextos críticos' en las aulas de Educación Física de todas las etapas educativas. Los pretextos críticos son estrategias pedagógicas para provocar al alumnado sobre temas sociales, agitar las consciencias y motivar así el debate y la reflexión.

El seminario de Educación Física crítica, de nombre Soca-rel, desarrolla estas propuestas con la recogida de datos pertinente, siempre cualitativa, mediante la cual podemos destacar que: a) el alumnado acoge positivamente la sorpresa y la provocación, b) los pretextos sirven para agitar las consciencias, y c) su uso para introducir debates sociales parece pertinente. A tenor de estos datos, los pretextos reducen el rechazo inicial a debatir en clase y sirven como una adecuada estrategia pedagógica basada en la provocación. Sin embargo, se hace necesario no solo mejorar las evidencias sobre su uso, sino traspasar los límites disciplinares y, sobre todo, reflexionar sobre los límites éticos de la provocación.

Palabras clave: pedagogías críticas; provocación; ética.

Introducción / Marco Teórico

Una mirada crítica sobre la educación, en términos generales, arroja un panorama ciertamente desolador. En los últimos tiempos el avance de las políticas neoliberales ha convertido la educación en poco más que un negocio al servicio de los intereses del gran capital (Ball y Youdell, 2007; Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021). En este punto, las resistencias a los avances del neoliberalismo son siempre bienvenidos, ya sea en forma de reflexión y debate, o como propuestas de aula con carácter transformador. Y es aquí donde se ha venido destacando el déficit principal de la pedagogía crítica, su dificultad por desarrollarse prácticamente (Gore, 1996).

Por ello, conviene poner en valor el incuestionable potencial que tienen las pedagogías críticas, en plural, para explicitar las injusticias, desvelar los mecanismos y estrategias que el sistema capitalista y neoliberal desarrolla para mantenerlas y, por extensión, concienciar al alumnado de las posibilidades de combatir esta situación. El desarrollo de propuestas de aula no solo busca estos objetivos, sino que pone encima de la mesa formas alternativas de educar, lo que encierra un enorme valor (Sousa Santos, 2007).

El problema, muchas veces, es que el alumnado rechaza frontalmente toda posibilidad de participar en actividades que le supongan cierta incomodidad o un cuestionamiento de sus creencias; como explica Bell Hooks (2021), a las alumnas y alumnos les cuesta cambiar de paradigma. Así, desde el seminario de Educación Física crítica Soca-rel (que significa 'de raíz', en valenciano) planteamos unas actividades a las que hemos denominado 'pretextos críticos', que se pueden definir como estrategias pedagógicas para provocar al alumnado sobre temas

sociales, agitar las consciencias y motivar así el debate y la reflexión (Martos-García, et al., 2021). Los pretextos son actividades puntuales, algo breves, y emocionalmente intensas, lo que puede provocar cierta desestabilización, como puede ocurrir con los incidentes críticos (Monereo, 2010). Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con los incidentes, espontáneos, los pretextos críticos están preparados previamente, igual que las experiencias (Woods, 1997). Mostramos gráficamente las características de cada una de estas propuestas en la tabla 1:

Tabla 1

Los pretextos críticos en el tablero pedagógico

Denominación	Incidentes críticos	Pretextos críticos	Experiencias críticas
Papel docente y variable tiempo	Improvisados y puntuales	Planificados y puntuales	Planificados y mantenidos en el tiempo

Nota. Fuente: Martos-García et al. (2021, p.16).

En sus inicios, ceñimos el concepto de los pretextos al uso y lectura de textos diversos, como relatos ficticios, historias biográficas, etc. Seguidamente, añadimos el visionado de documentales, películas, videos o imágenes de diversa índole. Un ejemplo de este tipo es el descrito por Henry Giroux (2003), cuando hace uso del cine como una actividad crítica. Finalmente, y de acuerdo a las particularidades de nuestra asignatura, hemos introducido propuestas de pedagogía encarnada o corporeizada como elemento nuclear de los pretextos críticos. Podríamos entender la pedagogía encarnada (embodiment pedagogy, en inglés), “como el aprendizaje que une cuerpo y mente en un acto tanto físico como mental de construcción del conocimiento” (Nguyen y Larson, 2015, p. 332).

Objetivos / Hipótesis

Este texto tiene como objetivo principal describir e interpretar la creación y uso de ‘pretextos críticos’ como estrategias para la reflexión y el debate con el alumnado. Dicho esto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Definir los pretextos críticos, enumerando sus características pedagógicas
- Establecer las condiciones para el uso de los pretextos críticos
- Evaluar su potencial al albur de los datos obtenidos, tanto del alumnado como del profesorado
- Reflexionar críticamente sobre sus limitaciones, atendiendo principalmente a la ética de su uso

Metodología / Método

El proceder metodológico del seminario Soca-rel es el de la investigación-acción (I-A), cuyo diseño permite aunar tanto el trabajo colectivo en relación a la formación docente como, en particular, a la creación y evaluación de los diferentes pretextos críticos (Atienza-Gago et al., 2018). De esta forma, y en modalidad colectiva, cada pretexto pasa por las fases conocidas de la I-A, a saber, la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Carr y Kemmis, 1988). Específicamente, en lo que concierne a la observación, se usan técnicas cualitativas de recogida de datos:

- Observación participante: durante la fase de acción, en que se ponen en práctica los pretextos, además del o la docente responsable del grupo, que desarrollaría una participación como observador, dos o tres personas del seminario hacen las veces de 'amigos críticos' y adoptan el rol de observadoras participantes (Martos-García et al., 2016; Martos-García et al., 2022). Así, dispuestos en los márgenes del espacio, toman nota de lo que acontece en un diario de campo. Las notas, más inductivas que deductivas, se recopilan después para completar la fase de análisis de los datos.
- Entrevistas: la técnica de las entrevistas se ha usado tanto en su modalidad individual como en la grupal. En el primer caso, se ha usado puntualmente, por ejemplo, para conocer la interpretación particular que de un pretexto concreto hace una persona. Sin embargo, el recurso más utilizado es el de los grupos de discusión, por ser intensos generadores de ideas y datos. Los grupos de discusión se han llevado a cabo tanto con el alumnado participante como con docentes, por ejemplo, con nosotros mismos. Este es el caso del cuento motor (Martos-García et al., 2022).
- Documentos varios: la recogida de datos se completa con el análisis de documentos variados, fundamentalmente las actas de reunión del seminario Soca-rel.

El análisis de datos obedece a la lógica de la tradición interpretativa y procede de forma inductiva para: a) identificar las unidades de análisis mediante la lectura repetida de los datos, b) asignar códigos de identificación de dichas unidades, c) listar dichos códigos y, d) agruparlos en categorías.

La triangulación funciona como elemento principal para dotar de credibilidad a nuestras investigaciones, usando para ello dicha triangulación, no solo de fuentes de datos (diarios de campo, entrevistas y documentos), sino incluso de personas participantes. Además, comoquiera que cada pretexto se aplica y evalúa en diferentes contextos (muchas veces en etapas educativas distintas), los diferentes datos enriquecen los resultados.

La orientación y fundamento de esta investigación se enmarcaría en lo que se denomina investigación educativa o, en otras palabras, en una investigación con valores (Brasó y Torredadella, 2018). Para ello, los criterios éticos son explícitos e innegociables y pasan por no atentar contra la dignidad de las personas participantes, no revelar su identidad, usar pseudónimos y solicitar los permisos y consentimientos pertinentes en cada caso.

Resultados y Discusión

Los resultados recopilados sobre el uso de los pretextos críticos y sus bondades y limitaciones como estrategias pedagógicas se agrupan en las diferentes categorías temáticas.

En primer lugar, los datos indican que el alumnado participante en los pretextos lo hace con gusto, sobre todo, motivado por el carácter sorpresa de estos. Así, en algunos casos como en el del cuento motor, los diarios de campo están repletos de comentarios agradables del alumnado. Sin embargo, aunque en términos generales la EF genera gran cantidad de emociones (Gil y Martínez, 2016), estas no siempre son positivas. Es cierto que las emociones negativas que se generan no deben ser tomadas como 'malas' (Pellicer, 2011), aunque merece la pena tomar en consideración su origen. Habida cuenta que los pretextos tratan de evocar situaciones sociales muchas veces basadas en alguna injusticia (Martos-García et al., 2021), el desarrollo de la empatía hacia las personas vulneradas depende en gran medida de esta movilización emocional. De este modo, a pesar del agrado inicial, el hecho más destacado en los pretextos, a nivel afectivo y emocional es la presencia recurrente de emociones negativas como la ira, el enfado o la indignación: "Un alumno que hace de ciego llora porque no le han ayudado" (diario de Javier), como ocurrió en el cuento motor. En otro pretexto en el que se planteó un partido de fútbol si intervención nuestra con el fin de reflexionar posteriormente sobre lo acontecido (Sánchez-Hernández et al., 2018a y 2018b), las chicas participantes fueron tajantes: "En fútbol no toco ni un balón, vamos, que si me voy

de clase ni se dan cuenta” o “¿Cómo me va a gustar el fútbol si Pedro me dice gritando que se la pase a él?”.

Por una parte, podemos considerar que estas reacciones obedecen a una adecuada contextualización de los pretextos, es decir, al hecho de haber conseguido que el alumnado se pusiera en el lugar de las personas vulneradas, lo que concuerda con las necesidades de la evocación y la empatía. En un pretexto encaminado a criticar y reflexionar sobre la ‘gordofobia’, una alumna lo expresaba de esta forma: “Con esta actividad, desde mi punto de vista, he podido notar esos momentos de angustia y frustración que provoca la no aceptación por parte de la sociedad” (Devís-Coret y Martos-García, 2023, p. 184).

Ahora bien, este potencial que permite ampliar los límites del aula, debe ser tenido en cuenta por cuanto redefine los límites de la ética al colocar al alumnado en situaciones generadoras de emociones negativas. Así, estas actividades pueden socavar intensamente las creencias que cada persona tiene, provocar crisis de identidad (Devís y Sparkes, 1999) o generar episodios de violencia simbólica (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García y Devís-Devís, 2016). De todas formas, el debate va más allá y, a pesar de las incomodidades que puedan generar este tipo de situaciones, deberíamos preguntarnos por el papel que juega la educación, y nosotras como educadoras, sobre todo en un contexto como el actual. Coherentemente, coincidimos pues con Holt cuando argumenta que “la verdadera educación no calma las cosas, sino que las agita. Despierta la conciencia. Destruye mitos. Fortalece a las personas” (citado en Woods, 1997, p. 28). La comodidad del alumnado y su bienestar no debería usarse como excusa para garantizar la supervivencia del estatus quo social, por el cual los y las oprimidas lo son permanentemente.

Conclusiones y Propuestas

Con todo, y a pesar de la necesidad de nuevas investigaciones que permitan evaluar los pretextos como herramientas de transformación, los datos obtenidos nos permiten establecer las conclusiones siguientes:

- Tienen un gran potencial evocador, lo que permite ‘trasladar’ al alumnado a situaciones y contextos fuera del aula.
- Los pretextos suelen encerrar dilemas morales relacionados con conflictos sociales que convierten las actividades del aula en procesos altamente educativos.
- La alta movilización emocional se ha de tener en cuenta, sin olvidar los límites de la ética
- Suponen una excelente propuesta para llevar a la práctica los postulados de la teoría crítica y romper con la distancia que, tradicionalmente, se le ha asignado a la pedagogía crítica (Giroux, 1990). Los pretextos permiten articular en el aula los deseos de transformación social de las pedagogías críticas.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Education International. <https://acortar.link/usaiW0>
- Brasó, J., y Torrebaddella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71). <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca
- Devís-Devís, J. y Sparkes, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5, 135-52.
- Devís-Coret, N., y Martos-García, D. (2023). El discurs normatiu de la corporalitat, la ‘grassofòbia’ i el gènere: una proposta provocativa en Educació Física. *Temps d'Educació*, 65, 177-194.

- Gil, P., y Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XX1*, 19(2), 179-204. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14230>
- Giroux H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film*. Paidós.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Martínez Bonafé, J., y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis i Anaya, M. y Espí Monzó, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Martos-García, D., Fuentes-Miguel, J., Atienza-Gago, R., y Felis-Anaya, M. (2021). Bases pedagógicas de los pretextos críticos: qué son y estado de la cuestión. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 13-26). Inde.
- Martos-García, D., Monforte, J., Monzó, B. E., Atienza-Gago, R., Valencia-Peris, A., y García, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 936-945.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Nguyen, D., y Larson, J. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344.
- Pérez-Samaniego V., Fuentes-Miguel J., Pereira-García S., y Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002.
- Sánchez-Hernández, S., Martos-García, D., Soler, S. y Flintoff, A. (2018a) Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. [10.1080/13573322.2018.1487836](https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836)
- Sánchez Hernández, N., Martos García, D., y Soler Prat, S. (2018b). ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio!: de la reproducción a la transformación. *Tándem: didáctica de la educación física*, 60, 43-49.
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-umsa, Asdi y Plural editores
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós

APROXIMACIONES A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ACTUAL. CINCO ESTUDIOS DE CASO DE SECUNDARIA

Esther Fatsini-Matheu¹, Ana de Castro Calvo², Laura Farré-Riera¹, Vicent Horcas López³,
Núria Simó-Gil¹
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya¹, Florida Universitària², Universitat de València³

Autoría de correspondencia: esther.fatsini@uvic.cat

Resumen

La Renovación Pedagógica (RP) actual ha evolucionado en el tiempo al compás de los cambios culturales y sociales. Este trabajo se basa en una investigación llevada a cabo en centros educativos de secundaria de distintas Comunidades Autónomas, cuyo objetivo es analizar, desde una perspectiva crítica, los elementos clave de la RP en la etapa de secundaria a partir de los discursos proporcionados por todos los agentes educativos. Se ha llevado a cabo a través de cinco estudios de caso, y se han realizado observaciones, entrevistas en profundidad y grupos de discusión a equipos directivos, docentes, alumnado y familias. Los resultados obtenidos nos llevan a afirmar que la RP en los centros estudiados responde al contexto social, cultural y económico de cada centro, a las singularidades de sus proyectos educativos, más vinculadas a las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y a la dimensión organizativa del propio centro y no tanto a la complejidad sociopolítica del momento presente. Sin embargo, estas cuestiones no están exentas de tensiones y retos respecto a la RP actual.

Palabras clave: renovación pedagógica, educación secundaria, educación crítica, prácticas educativas, compromiso social

Introducción / Marco Teórico

La comunicación es fruto del trabajo realizado del subproyecto coordinado: “Resituando la renovación pedagógica en España desde una perspectiva crítica. Cinco estudios de caso en centros de secundaria de Aragón, Castilla-León, Cataluña, Comunitat Valenciana y País Vasco” (PID2019-108138RB-C22). El objetivo general del proyecto es estudiar la renovación pedagógica (RP en adelante) llevada a cabo en España en el momento actual en centros de educación secundaria.

La investigación plantea la reconceptualización de la RP como un término que ha evolucionado y cambiado al ritmo de la sociedad, y diferenciándola de la innovación educativa en las prácticas educativas de los centros. Como apuntan Carbonell (2015) y Pericacho (2016), la RP promueve una educación integral, crítica y emancipadora, abierta al entorno; democrática y participativa, con una visión comprometida social y políticamente, y transformadora del modelo educativo. A diferencia de la innovación, la RP surge de movimientos de base en los propios centros, persigue la transformación, opta por métodos científicos basados en la reflexión pedagógica, y es radical en su aplicación (Cros, 2001). Avanzando en esta reconceptualización, la RP actúa en una serie de dimensiones: a) que su carácter emancipador y transformador dota a la educación de un carácter integral, más allá de la vida del aula con el fin de acompañar al alumnado a construir su propio proyecto de vida; b) el compromiso social, ético y político como base para construir un mundo más justo y equitativo, conectado con lo local para pensar en lo global; c) las relaciones horizontales y democráticas con la comunidad educativa para promover la participación y el sentido crítico; y d) el carácter de educación pública, entendido como un servicio a lo colectivo que garantiza

el derecho al acceso a una educación de calidad, de todas y para todas (Díez-Gutiérrez et al., 2023).

Así, para reconceptualizar la RP en la actualidad es necesario analizar el término que la define (Beneyto-Seoane et al., 2023), estableciendo relaciones con los procesos transformadores que se están produciendo en la institución escolar.

Objetivos / Hipótesis

La investigación se centra en comprender y analizar críticamente cómo los cambios educativos de los centros participantes se conectan con la reflexión educativa, y si la visión crítica del hecho educativo y social conlleva modificaciones profundas del centro y aspiran a la transformación social (Feu y Torrent, 2021). También nos preocupa si están en consonancia con una institución abierta y crítica, con metodologías activas y con estructuras democráticas (Ortiz et al., 2018).

Así pues, en esta comunicación, presentamos resultados centrados en dos de los objetivos principales de la investigación: 1) analizar críticamente elementos clave de los procesos renovadores de los cinco centros participantes; y 2) mostrar sobre qué prácticas educativas se basan los centros educativos estudiados, sus procesos de cambio y mejora educativa.

Metodología / Método

Partiendo de un enfoque interpretativo crítico, hemos optado por un estudio de casos múltiples (Creswell y Creswell, 2023; McMillan y Schumacher, 2011; Stake, 1998). Acercándonos a los puntos de vista de los participantes (equipos directivos actuales y anteriores, equipos docentes, alumnado y familias), hemos conocido cuáles son los referentes pedagógicos de los centros, cómo definen y llevan a cabo sus prácticas educativas, desde sus singularidades y filosofía, para comprender y reconceptualizar la RP en la actualidad, desde una perspectiva crítica.

Los casos son cinco centros de educación secundaria de Aragón, Castilla-León, Cataluña, Comunitat Valenciana y País Vasco (España). Se seleccionaron por cumplir con unos criterios de elegibilidad como centros renovadores (titularidad del centro; temporalidad del proyecto renovador y orientación de la metodología renovadora); y ser accesibles al equipo investigador. Así mismo, nos hemos centrado en secundaria, ya que existen pocos estudios que analicen el sentido de la RP actual con las prácticas educativas de esta etapa. Hemos estudiado sus discursos, analizado las relaciones con la RP en la actualidad, y participado de la vida cotidiana del aula.

La recogida de datos se realizó a través de una combinación de diferentes técnicas cualitativas con la intención de contrastar y complementar las distintas percepciones de los informantes. Se utilizaron cuatro instrumentos: a) entrevistas en profundidad al equipo directivo con el fin de conocer la cultura del centro; b) observaciones participantes para recoger evidencias de la vida cotidiana educativa; y c) grupos de discusión con la comunidad educativa para comprender los diferentes puntos de vista de los protagonistas.

Resultados y Discusión

Las prácticas educativas renovadoras se caracterizan por responder al contexto social, cultural y económico de cada centro y a las finalidades de sus proyectos educativos. Algunos aspectos se materializan de forma distinta y consiguen un impacto educativo y de estabilidad propio según cómo conciben la mejora educativa, de manera que cada centro necesita coordinar distintas dimensiones educativas, organizativas y de compromiso social y político para que los cambios tomen la dirección de mejora de la práctica educativa. Aun así, aparecen elementos comunes en los centros analizados que ejemplarizan aquellos aspectos presentes en los centros renovadores.

- *Cambios en los roles*, principalmente el del *alumnado*, que se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje desde una mirada inclusiva. Los centros se caracterizan por desarrollar procesos de aprendizaje que implican llevar a cabo

actividades con sentido educativo para el alumnado, manejando distintos grados de autonomía para que pueda tomar decisiones reflexivas relacionadas con su propio aprendizaje y el interés por los contenidos. Proponen procesos de evaluación y de seguimiento de su propio proceso de aprendizaje a través de condiciones educativas entre iguales y con el mundo. Entre iguales porque se evidencia una presencia relevante de los proyectos interdisciplinarios transversales por grupos como elemento clave en el aprendizaje basado en la comprensión de problemas que afecta y preocupa al alumnado. En relación con el mundo, porque el valor del conocimiento no se mide sólo desde el ámbito disciplinar y dentro del propio centro, sino que se entiende de manera global y relacionado con experiencias de vida del alumnado, se construye en relación con el entorno, y desde una mirada de ciudad educadora. Las prácticas educativas toman formas distintas en cada centro según los cambios en la organización escolar de las actividades, el uso del tiempo y los espacios educativos.

En relación con el *rol docente*, los resultados muestran que, en educación secundaria, los docentes adoptan un perfil polivalente y no centrado exclusivamente en la especialidad o materia curricular, asimilándose más al perfil docente presente en educación infantil y primaria. Se prioriza la transversalidad y hay una necesidad de aumentar el grado de coordinación con el resto del profesorado, aunque dichos retos tensan a los equipos docentes. Respecto al rol de los *equipos directivos*, se promueve el liderazgo distribuido con la intención de crear espacios para docentes, alumnado y familias en los que la toma de decisiones, dentro y fuera de la comunidad educativa, se lleva a cabo con el fin de establecer relaciones de poder más horizontales.

Finalmente, se evidencian cambios en *las relaciones con las familias*, más implicadas y con mayor interacción con los centros. Los docentes valoran que las familias se comprometan con el proyecto educativo y con las prácticas y enfoques metodológicos que se desarrollan en su interior. Dicho compromiso favorece la mejora educativa del alumnado de forma plena con una actitud crítica, aprendizajes vinculados con la vida, motivación etc.

Se ha constatado una distinta concepción en el uso de los *materiales y recursos educativos*. Los centros explicitan como el profesorado reflexiona, decide y elabora materiales didácticos adaptados a cada actividad o proyecto y que se utilizarían en un contexto real. Asimismo, emerge explícitamente la reflexión crítica sobre la utilización de las tecnologías, presente en el discurso docente, del alumnado y también en las familias, en relación con sus costes, beneficios y limitaciones.

- Aparecen tensiones en las *relaciones con la Administración Educativa*. Los centros evidencian excesos de burocratización y complicación de la tarea educativa cotidiana por parte de la Administración, que limitan y obstaculizan los procesos educativos renovadores.
- Se visibiliza la *complejidad del compromiso sociopolítico en la actualidad*. El compromiso social, ético y político del profesorado se vincula hacia una práctica profesional de calidad y no tanto con el activismo político o social, entendiendo este como sujeto político colectivo.

Conclusiones y Propuestas

Actualmente, los centros educativos de secundaria analizados no conceptualizan la RP a partir del conocimiento histórico de la renovación de etapas anteriores vinculada a la escuela nueva del primer tercio del siglo XX, o a la resistencia educativa del tardofranquismo, ni al activismo pedagógico de la transición democrática durante los años 60-80 del siglo XX. Los significados de la RP actual se nutren de las implicaciones de los elementos señalados en los resultados en torno a las prácticas educativas, pero con tensiones que plantean algunos retos y limitaciones.

- El profesorado como agente clave para desarrollar procesos de RP en los centros. La horizontalidad supone una práctica colectiva, cooperativa y de apoyo mutuo, que persigue ampliar el derecho a la educación, los derechos humanos y la democracia participativa y que está en manos de los docentes. Se evidencia la dificultad de hacer más horizontal la distribución de poder en la toma de decisiones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Los centros de secundaria lo consiguen más con el alumnado que con las familias. Así mismo, la mejora de las prácticas educativas desde una mirada renovadora requiere un enfoque más transversal que supere el conocimiento vinculado a la propia especialidad.
- El liderazgo distribuido. Capacidad y complejidad del equipo directivo en mantener el equilibrio entre conservar lo que es valioso desde el punto de vista educativo y aquello que es necesario transformar. Los procesos democráticos y participativos exigen confianza, tiempo y procesos de reflexión constantes entre docentes, y con el equipo directivo. El reto consiste en cómo se gestiona la dicotomía entre los intereses profesionales individuales y los objetivos educativos colectivos. Sin embargo, la capacidad de liderazgo del equipo educativo es clave para involucrar y motivar al resto del equipo docente en el proyecto educativo.
- La confianza en las relaciones con las familias. Ante la preocupación de las familias por el nivel educativo y la preparación de sus hijos e hijas para afrontar las siguientes etapas educativas, es necesario que el equipo docente establezca procesos educativos para acompañar e implicar a las familias en el proyecto educativo, y guiarlas en la comprensión de unas metodologías de trabajo renovadoras, en algunos casos, muy distintas a las vividas por los progenitores en su formación, y distintas también a otra oferta educativa más convencional en educación secundaria.
- El compromiso social y político. Actualmente promover la reflexión entre docentes sobre temas sociales (derechos humanos, ecología, feminismo, etc.) y con el alumnado, hace emerger una gran diversidad de discursos sobre estos temas, por lo que los centros se ven inmersos en procesos de reflexión controvertidos entre ellos, con el alumnado y con las familias.
- El rol de la Administración con los centros renovadores. Los procesos educativos renovadores exigen tiempo y un entorno de aprendizaje basado en la acción y la reflexión. Y este no es un tiempo contemplado por la Administración educativa.

En pleno siglo XXI las implicaciones de la RP en las prácticas educativas actuales de los centros participantes han mostrado su compromiso con la mejora educativa y que el camino ni es lineal, ni fácil. Requiere de autoformación y de reflexión compartida con voluntad de mejora para crear entornos de aprendizaje ricos y complejos. Vemos movimiento en sus prácticas educativas y, sobre todo, hemos visto centros desconcertados por el esfuerzo ingente que supone luchar contra ciertas problemáticas sociales. El compromiso de los centros con la realidad política y social local pretende transformar las realidades más próximas y dar sentido a la educación secundaria obligatoria, etapa final básica de formación ciudadana. Todos estos elementos nos interpelan a acompañar al profesorado en su formación inicial y en la formación permanente.

Referencias bibliográficas

- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregui-Murgiondo, X. y Domingo-Peñafiel, L. (2023). Reconceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.

- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. INRP.
- Díez-Gutiérrez, E.J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X., y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿De qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palaudàries (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson-Addison Wesley.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

EL CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO DEL SUR Y SU IMPACTO SOCIAL

Jose Julio Allende Hernandez, María Beatriz Judith Aguila Mendoza
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP)

Autoría de correspondencia: allendeherjul@gmail.com

Resumen

El Centro Escolar Comunitario del Sur (CECSUR), es un modelo educativo que tiene como objetivo ofrecer oportunidades de aprendizaje a la comunidad de todas las edades.

Atiende a una población escolar de 3,500 alumnos distribuidos en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; donde los aprendizajes están centrados en lograr que los alumnos aprendan a aprender, a hacer a convivir y a comprometerse con su desarrollo social. Adicionalmente es un centro de enseñanza experimental, donde los docentes desarrollan, prueban y validan en la práctica nuevos métodos y materiales educativos.

Además de brindar todos los niveles educativos previos a la educación superior, ofrece oportunidades de aprendizaje a los padres de familia, adultos, maestros y demás miembros de la comunidad, de acuerdo a sus necesidades de desarrollo individual y social.

Inspirados en un modelo educativo centrado en la persona, con tendencias constructivistas y con un sentido social, encaminado a que los miembros de la comunidad sientan a la institución como algo suyo, en donde pueden de formas diversas participar en las respuestas educativas que brinda el centro.

El modelo arquitectónico del centro con espacios educativos semi cerrados, permite realizar diversas formas de enseñanza, en donde el trabajo colaborativo concretizado a través del trabajos entre grupos, grados y docentes es una herramienta didáctica – metodológica que identifica el trabajo académico.

Palabras clave: centro comunitario, participación social, educación permanente, inclusión social

Introducción / Marco Teórico

El CECSUR es un centro de enseñanza – aprendizaje que tiene por objetivo ofrecer oportunidades educativas dinámicas permanentes a toda la comunidad de todas las edades, promoviendo la inclusión social y la convivencia sana y pacífica.

Ofrece los niveles de educación formal desde preescolar hasta bachillerato y oportunidades de aprendizaje a los padres de familia, adultos, maestros y demás miembros de la comunidad, de acuerdo a sus demandas de conocimientos y necesidades de desarrollo individual y social.

Se caracteriza por su vitalidad prospectiva y su alta capacidad de respuesta a las demandas de la comunidad.

Este centro guía el curriculum por desempeños, educa a sus alumnos para aprender a aprender y los expone a diferentes métodos de aprendizaje en los diferentes grados académicos que cursan.

También promueve el autoaprendizaje al ritmo del alumno y acredita grados académicos por exámenes de competencia.

Ofrece programas compensatorios, educación para adultos y programas de capacitación productiva y temas de interés para la comunidad.

Proporciona educación continua para la capacitación y desarrollo de los docentes y personal de apoyo y asistencia a la educación.

Es un centro de enseñanza experimental donde se desarrollan, prueban y validan métodos y materiales educativos.

La planta física contempla áreas de aprendizaje, apoyo educativo, administrativas, cultivo de alimentos, de capacitación, deportivas, de tratamiento ecológico, áreas verdes, de tráfico y estacionamientos.

El inmueble está integrado a la ecología y paisaje del lugar, preserva y mejora el ambiente. Tiene consumo racional de agua, energía y otros servicios, recicla materiales y produce mínimo material contaminante.

El diseño del espacio cuenta con campos multiusos y su diseño con flexibilidad intrínseca, permite la evolución de los espacios de aprendizaje de acuerdo a la evolución del conocimiento, edad e interés del alumno.

La administración es de tipo horizontal participativo, encabezada por una junta directiva; su estructura interna es de tipo matricial y todos los cargos son renovables.

Es económicamente autosuficiente, debido a los ingresos por contribuciones de padres de familia, aportaciones de empresarios, ingresos por servicios a la comunidad y por venta de licencias y productos alimenticios, materiales e intangibles.

Metodológicamente, el docente cuenta con la libertad pedagógica para involucrar los intereses del escolar, sus capacidades, los recursos didácticos disponibles y los aspectos de la comunidad que más atención requieran, para organizar actividades de búsqueda, análisis, propuestas y aplicación de soluciones.

El concurso de métodos de enseñanza como el aprendizaje de dominio, la instrucción por computadora, el aprendizaje participativo, autorregulado, el aprendizaje tutorial y significativo, es regulado por el principio fundamental de aprender haciendo, con lo que medios como el taller, la cátedra autogestionaria y la investigación coparticipativa, proporcionan las líneas técnico-pedagógicas y rectoras.

De igual manera, la estructura escolar tanto del servicio escolarizado como del no escolarizado, se va configurando, pero comprendiendo los servicios de educación inicial hasta bachillerato en el aspecto formal, y educación básica para adultos, capacitación para el trabajo, educación para padres y educación permanente en la comunidad, en el aspecto no escolarizado.

Todo lo anterior se mueve bajo la línea de que en el centro educativo opera un programa permanente de vinculación a las necesidades educativas de la comunidad para contribuir a elevar sus niveles de vida, de tal manera que con la educación se adquieran valores, conocimientos y competencias que permitan al hombre aprender permanentemente a mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. Aquí se trata de desarrollar desempeños sociales de superación individual y comunitaria.

La currícula propende a la adquisición de conocimientos, actitudes, aptitudes y valores que se traduzcan en desempeños del individuo en la sociedad. Estos currícula son abiertos y diversificados y propician la vinculación intra e interdisciplinaria entre los niveles educativos y las unidades escolares, académicas, de producción y de servicios.

Otra línea que orienta el trabajo del centro educativo es la alternancia educación-producción que establece la necesidad de dotar al hombre de aptitudes y destrezas para la actividad productiva desde su práctica cotidiana, por lo que establecen unidades rectoras de producción de alimentos coordinados por los alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad.

Demográficamente su radio de influencia afecta a grupos de edad correspondientes a niños, adolescentes, adultos maduros y senectos.

Objetivos / Hipótesis

Lograr una educación de calidad para la vida, una mayor equidad en las oportunidades educativas y una gestión educativa eficiente y participativa.

Promover un desarrollo social comunitario que permita que las poblaciones tanto educativas como sociales se beneficien del trabajo interno y externo que promueve el centro

Identificar áreas de oportunidad para promover la inclusión, el desarrollo y compromiso social así como la formación para una ciudadanía libre, crítica y comprometida con su entorno

Metodología / Método

La presente propuesta para su desarrollo hace uso de la investigación cualitativa, dado que se pretende realizar de forma clara y precisa una facilidad para que los procesos de indagación alcancen la conceptualización requerida por la metodología de trabajo, permite interpretar los datos por su cualidad y la población que se pretende incorporar a la dilucidación del objeto de estudio tiene relación estrecha y absoluta con lo esperado por la investigación, respondiendo al qué del problema y al que se quiere obtener, por supuesto esta la investigación acción que va de la mano para que los resultados se alcancen y el objetivo se alcance.

La investigación científica es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos de un determinado ámbito de la realidad.

Cabe destacar que cuando se dice que es sistemática y controlada se quiere decir que está tan ordenada que los investigadores pueden tener una seguridad crítica de los resultados. Se tiene entonces mayor confianza en la realidad concreta de una relación verificada que si no se hubiesen controlado las observaciones ni suprimido las posibilidades alternativas.

Al cambiar el mundo, la educación también debe hacerlo. Ha de transformarse para responder cabalmente a las exigencias actuales y las necesidades futuras de los niños y jóvenes para ello pensamos en una educación de verdadera calidad que les permita a nuestros alumnos ser personas más libres, autónomas, responsables, competitivas e íntegras, y para que esto se pueda, consideramos precisamente en una propuesta de modelo pedagógico en donde con el apoyo de los conocimientos, habilidades y valores que les proporcione la escuela, logre en los educandos tener una perspectiva más amplia de la vida y construirse un futuro al tamaño de sus expectativas y capacidades, de sus esfuerzos y aspiraciones.

Con el enfoque de la investigación acción- participante se pretende realizar una acción directa y simultanea dentro de la población a estudiar, utilizando la teoría ya existente con el tema objeto de estudio, con la finalidad de confrontarla, modificarla, confirmarla o invalidarla.

Además la investigación de acción participativa en esta propuesta se empleó con un enfoque de investigación en la comunidad objeto de estudio que enfatizó la participación y la acción buscando entender el mundo real, tratando de cambiarlo, en colaboración y siguiendo la reflexión.

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso-incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio. Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia le permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de

enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece.

Resultados y Discusión

Mediante la participación como estrategia fundamental, se incorporado a todos los miembros de la comunidad educativa a que cotidianamente mediante proyectos específicos, se transformen como seres humanos y aporten soluciones a la problemática de las colonias que son el radio de acción del CECSUR.

El papel del docente, se ha diversificado, además de incluir la programación, organización y planificación de los aprendizajes escolares, consiste en promover y desatar procesos educativos desde la escuela hacia la comunidad.

Los padres de familia y demás miembros de las colonias, participan en los procesos educativos de la comunidad escolar, en los suyos y en los aprendizajes sociales innovadores que propicien el desarrollo armónico del individuo y los demás.

Conclusiones y Propuestas

Las afectaciones que genera el centro educativo han impactado a la entidad en diversos ámbitos, un espacio propiamente institucional, otro comunitario, uno más municipal, otro estatal y finalmente uno nacional.

En el ámbito institucional, generando una práctica docente que origina una genuina revolución conceptual que logre cambiar las interpretaciones aplicativas y el viejo concepto de educación. Un nuevo docente se puede crear y un nuevo tipo de escuelas.

En el ámbito comunitario, al fomentar desempeños que contribuyan a solucionar los problemas más importantes de las colonias que afecta el centro, dinamizar sus potenciales productivos y organizar a los grupos sociales que las conforman, se ha generado un cambio social, con las decisiones y acciones de los protagonistas y beneficiarios, se está participando hacia la autogestión, la justicia y el bienestar del individuo y la comunidad.

En el ámbito estatal, la influencia pedagógica del centro educativo, sobre las instituciones educativas y demás instituciones que tienen potencial educativo, el espacio que ocupa por las actividades que se realizan y la difusión del pensamiento respecto a la participación social en la vida y obra municipal, le coloca como factor de influencia en la opinión pública y en la posición de grupos sociales con presencia destacada, al grado de asesorar y dirigir otros ejercicios educativos similares tanto en instituciones de gobierno, como de iniciativa privada y organizaciones no gubernamentales.

En el ámbito estatal, se ha impactado al sistema educativo de la entidad suministrando continuamente metodologías didácticas, prototipos de material didáctico, instrumentos conceptuales, análisis y cuestionamientos de las prácticas educativas que se generan, de tal manera que puede dinamizar y energizar otros proyectos educativos.

También en este ámbito se le puede colocar como factor de influencia en los grupos que realizan labor educativa y en las instituciones promotoras del trabajo comunitario y llegar a asesorar y dirigir ejercicios educativos similares.

En el ámbito nacional, por ser un ejercicio educativo único, se plantea como un centro de intercambio de experiencias alternativas en educación, en donde el resto de las entidades federativas confluyan con sus modelos educativos y generen dinámicas de asimilación mutua, es decir considerar al modelo como incluyente de otros ejercicios.

Se promueve la educación permanente a través de la transformación del proceso de aprendizaje en una mejora constante en lo personal, profesional y social, desplegando nuevas actitudes hacia el trabajo y el ocio.

Referencias bibliográficas

- Badillo J. A., Allende J.J., García A., Benavides I. (2005). *El Sistema Educativo Poblano*. SEP.
- Benavides Ilizaliturri. L. (2002). *El modelo educativo*. Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. CIPAE.
- Benavides Ilizaliturri. L. (2001) *Participación para la calidad Educativa*. Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. CIPAE.
- Guevara Niebla, G. y Backhoff Escudero, E. (2020). *La Reforma Educativa: Avances y desafíos*. Fondo de Cultura Económica México.
- Gobierno del Estado de Puebla (1993-1999). *Programa Educativo Poblano*. SEP.
- Muñoz Sedano A. (1999). *Nuevas Formas de Organización Escolar*. CINCEL.
- Ornelas Carlos. (2020). *Política Educativa en América Latina. Reformas Resistencia y Persistencia*. 1ra Ed. Siglo XXI Editores..
- Ornelas Carlos (2018) *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. FCE.
- Salom Flores G. (2002). *Escuela rural vinculada a la comunidad*. Fundación SNTE.

EL DISEÑO DE EVALUACIÓN EN PROGRAMAS CREATIVOS DESTINADOS A LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Joseba Delgado-Parada, María-Carmen Ricoy, María del Pino Díaz-Pereira
Universidade de Vigo

Autoría de correspondencia: joseba.delgado@uvigo.gal

Resumen

El diseño e implementación de programas creativos en el ámbito educativo representa una oportunidad de interés para favorecer la inclusión. Para poder valorar el logro de los objetivos propuestos, así como la consecución de los contenidos y competencias adquiridas por parte de los destinatarios, el proceso de evaluación es clave. El objetivo de este trabajo es analizar la tipología (atendiendo a la temporalización y a los agentes implicados), las técnicas e instrumentos de evaluación presentes en programas creativos, destinados a promover la inclusión en el aula. Para ello, se analizó el diseño de evaluación de una muestra de 20 programas de intervención, que utilizan estrategias creativas para promover la inclusión con alumnado de Educación Secundaria, Infantil y Primaria. La búsqueda se ha limitado al contexto español y se han utilizado los portales Dialnet, Google Académico y Teseo. Como resultados y conclusiones, cabe destacar que las tipologías de evaluación mayoritariamente incluidas en el diseño de los referidos programas fueron la continua (atendiendo a su temporalización) y la heteroevaluación (según los agentes implicados). Considerando las técnicas o instrumentos de evaluación propuestos, destacaron la observación sistemática, la entrevista, la rúbrica y listas de control. Los resultados demuestran la necesidad de detallar en mayor medida los elementos que componen el diseño de evaluación en programas creativos dirigidos a promover la inclusión en el aula.

Palabras clave: inclusión, creatividad, evaluación, programa de intervención educativa

Introducción / Marco Teórico

El ámbito escolar es esencial para hacer realidad la inclusión. La educación inclusiva hace referencia al respeto y valoración de la diversidad en el aula, con el objeto de promover valores relacionados con la equidad y la justicia social (Simón et al., 2019). Desde el punto de vista legislativo internacional y estatal, el desarrollo de prácticas inclusivas, que fomenten a su vez la creatividad y la resolución de problemas en el aula, supone uno de los pilares de la educación (Moliner, 2013).

Los ambientes creativos se caracterizan por la interacción de personas con diversas características y experiencias, de modo que permitan favorecer el proceso de inclusión (Mas, 2015). Además, se deben tener en cuenta en estos ambientes otros aspectos, tales como el uso flexible del espacio y el tiempo, el fomento de actividades lúdicas o la disponibilidad de recursos que puedan adoptar múltiples formas (Davies et al., 2013). Por lo referido, el diseño e implementación de programas creativos podría resultar una oportunidad para fomentar la educación inclusiva.

Entre los elementos que conforman el diseño de un programa educativo, se encuentra la evaluación, que permitirá conocer el desempeño del alumnado en función de los objetivos propuestos, así como la consecución de los contenidos y competencias adquiridas. Debe evitarse la asociación exclusiva de la evaluación con valoraciones numéricas en escalas decimales, diseñando propuestas que permitan al alumnado desarrollar su creatividad (Medina Martínez, 2022). De hecho, a través de diferentes instrumentos o técnicas, el profesorado podrá recopilar información sobre el desempeño del alumnado para ofrecer retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hamodi et al., 2015).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general de este trabajo es analizar los elementos relativos al diseño de evaluación descritos en programas creativos destinados a promover la inclusión en el aula. En concreto, se pretende:

- Identificar la tipología de evaluación diseñada atendiendo a la temporalización de los programas.
- Determinar la tipología de evaluación diseñada atendiendo a los agentes implicados en los programas.
- Examinar las técnicas/instrumentos de evaluación propuestos en los programas.

Metodología / Método

En el presente trabajo se ha abordado un estudio de tipo documental, a partir de la revisión del diseño de la evaluación de programas creativos destinados a fomentar la inclusión educativa. Los programas seleccionados están dirigidos al ámbito de la educación formal (Educación Secundaria, Educación Infantil y Primaria) y se enmarcan, principalmente, en las áreas de Educación en Valores Cívicos y Éticos y Educación Plástica.

Para seleccionar los programas objeto de estudio, se ha seguido la estrategia PRISMA. Las búsquedas, acotadas al periodo 2010-2020, se realizaron en los portales Dialnet, Google Académico y Teseo. Inicialmente, se detectaron 352 documentos, de los cuales se seleccionó un número mucho menor al aplicar diferentes criterios de inclusión (disponer del texto completo y contar al menos con un elemento curricular) y exclusión (en documentos duplicados, documentos teóricos y trabajos académicos). Estos documentos incluyeron finalmente una muestra de 20 programas creativos, dirigidos a fomentar la inclusión educativa en el contexto español.

El análisis de contenido relativo al apartado, sobre el diseño de evaluación de cada programa, se ha desarrollado mediante un proceso deductivo (1^{er} y 2^o nivel de categorización). Asimismo, para ilustrar el análisis, se presentan con los resultados diferentes evidencias.

Resultados y Discusión

Los análisis realizados ponen de manifiesto los siguientes elementos relativos al diseño de evaluación: tipología de evaluación atendiendo a su temporalización (inicial, continua y final); así como a los agentes implicados (en el caso del alumnado: autoevaluación y coevaluación; para el profesorado: heteroevaluación); técnicas o instrumentos de evaluación (observación sistemática, entrevista, lista de control, escala de valoración, rúbrica, diario de clase, cuaderno de campo y hoja de registro) (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías de análisis y definición categorial

Nivel de categorización		Definición categorial
1 ^{er} nivel	2º nivel	
Tipología según la temporalización	Inicial	Permite valorar si el alumnado posee los conocimientos básicos que le permitan enfrentarse con garantías al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Verdugo y Cal, 2019)
	Continua	Permite valorar si el alumnado está alcanzando en tiempo y forma los objetivos de aprendizaje planificados por el profesorado en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Verdugo y Cal, 2019)
	Final	Permite valorar si, una vez aplicado el programa, el alumnado ha alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos (Verdugo y Cal, 2019)
Tipología según los agentes implicados	Autoevaluación	Llevada a cabo por parte del propio alumnado, favorece la toma de consciencia del aprendizaje realizado y su asimilación (Mendoza et al., 2021).
	Coevaluación	Se lleva a cabo de forma cooperativa entre pares por parte del alumnado (Mendoza et al., 2021)
	Heteroevaluación	La evaluación es aplicada por parte del profesorado (Mendoza et al., 2021)
Técnicas/Instrumentos de evaluación	Observación sistemática	Permite obtener información sobre un hecho y cómo se produce, teniendo en cuenta aspectos como el contexto o el valor de los comportamientos (Gallego et al., 2011)
	Entrevista	La persona entrevistadora solicita y obtiene información de otra persona o grupo de personas (Gallego et al., 2011)
	Lista de control	Se evalúan atributos para los cuales se debe indicar su presencia o ausencia (Gallego et al., 2011)
	Escala de valoración	Evalúa el grado o frecuencia de cumplimiento de un ítem (Gallego et al., 2011)
	Rúbrica	Posibilita la evaluación del grado de cumplimiento de los criterios de evaluación, otorgando un valor numérico dentro de un rango (Gallego et al., 2011)
	Diario de clase	Descripción de las actividades realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Buscà et al., 2010)
	Cuaderno de campo	
	Hoja de registro	Permite recoger el trabajo realizado por el alumnado para su posterior evaluación (Chillón y Delgado, 2012)

Los resultados mostraron que los elementos de evaluación que aparecían incluidos en un mayor número de programas hacían referencia a la tipología de evaluación atendiendo a los agentes implicados (19/20 programas) y a los instrumentos de evaluación aplicados (15/20 programas). Con una menor representación, 13/20 programas incluían información relativa a la tipología de evaluación según la temporalización y 11/20 programas indicaban las técnicas de evaluación.

En cuanto a la tipología de evaluación atendiendo a su temporalización, la predominante fue la de carácter continuo, estando presente en 10/20 programas. Esta tipología se asocia

directamente con el proceso creativo, siendo una estrategia fundamental para el enlace entre el acto y la acción creativa final de elaboración de un producto (Cancino y Picos, 2018). Además, permitirá al profesorado ofrecer una retroalimentación personalizada que ayude a mejorar los resultados del alumnado (Verdugo y Cal, 2019). Continuando con esta tipología de evaluación, 4/20 programas recurrieron a un diseño de evaluación final (sumativa), mientras que la evaluación inicial fue propuesta únicamente en 3/20 programas.

Atendiendo a la tipología de evaluación propuesta, según los agentes implicados, la opción mayoritaria fue la heteroevaluación, aplicada en 18/20 programas. La autoevaluación y la coevaluación se presenta en un solo programa. Ello, evidencia un enfoque educativo tradicional, en el cual la evaluación se centra en el profesorado. Sin embargo, diferentes autores (Medina Martínez, 2022; Mendoza et al., 2021) enfatizan la necesidad de implicar al alumnado en el proceso evaluativo.

En cuanto a las técnicas o instrumentos de evaluación propuestos, destaca la observación sistemática, en 10/20 programas, la entrevista, en 8/20 programas, la rúbrica en 7/20 programas, así como las listas de control en 6/20 programas (Figura 1). Cabe destacar la ausencia de propuestas que incluyan el cuestionario, apropiado para atender a un amplio número de alumnado. Con menor presencia, se identificaron las: hojas de registro y cuadernos de campo, en 2/20 programas; listas de control; escalas de valoración; y diarios de clase (1/20 programa).

Figura 1

Ejemplo de una lista de control, incluida en uno de los programas objeto de análisis

	SI	PARTE	NO
Se han asimilado contenidos y objetivos que pretende abarcar el sistema educativo.	x		
Se logra entender mejor la pintura mural mediante los sistemas de exhibición de la información.	x		
La pintura sobre muro es de gran importancia en el estudio de la Historia. Mediante su exposición se consiguen obtener conocimientos históricos.	x		
Se consigue asentar una base sólida de conocimiento y concienciar a los participantes de las posibilidades que la pintura mural tiene.	x		

Nota. Recuperado de Avellano (2015)

Por último, algunos de los criterios de evaluación incluidos en los diferentes instrumentos se describen del siguiente modo: “El alumnado cooperó durante las actividades” y “Reconocen las diferentes formas de percepción a través de distintos sentidos” (Hoja de registro, Programa 1); “Identificar y utilizar correctamente los materiales y herramientas básicas para la elaboración de composiciones tridimensionales” y “Conocer las principales técnicas de realización volumétrica” (Rúbrica, Programa 5).

Conclusiones y Propuestas

Del análisis realizado se desprende la necesidad de disponer de diseños más detallados sobre la evaluación. Para poder transferir a otros docentes los resultados y conclusiones obtenidas, es recomendable incluir en los diseños de programas los elementos centrales de la evaluación: tipología, técnicas o instrumentos, etc. En cuanto a la tipología de evaluación incluida en el diseño de los programas analizados, se propone principalmente la evaluación

continua. Para futuros programas, es recomendable la combinación de este enfoque con la evaluación inicial y final; lo que permitirá obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje antes, durante y una vez implementado el programa.

Atendiendo a los agentes implicados, en los programas diseñados también se pone de manifiesto un enfoque tradicional al emplear mayoritariamente la heteroevaluación. Por ello, se propone para futuros diseños, la utilización de diferentes tipologías de evaluación en función de los agentes implicados, de modo que posibiliten la implicación del alumnado en el proceso. En el diseño de programas se emplean diversas técnicas o instrumentos, lo que permitirá al profesorado obtener información de múltiples fuentes y contrastar mejor los resultados.

Nota. El presente trabajo se asocia a una tesis doctoral destinada a identificar y analizar el uso de metodologías creativas en la intervención socioeducativa para diseñar, implementar y evaluar programas y recursos de utilidad. A su vez, se enmarca en el proyecto de investigación europeo *Worldplaces-Workplaces working with migrant women* (101038328-Worldplaces-AMIF-2020-AG), destinado a favorecer la inclusión sociolaboral de colectivos vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Avellano, J. (2015). *La pintura mural y su didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Cancino, G. C. y Picos, A. P. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 27, 167-183.
- Chillón, P. y Delgado, M.A. (2012). Observación del profesor de educación física: Una investigación de salud en el aula. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 493-521.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Gallego, B., Quesada, V. y Cubero, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En G. Rodríguez y M. S. Ibarra (Eds.), *E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior* (pp. 85-104). Narcea Ediciones.
- Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Mas, O. (2015). Creatividad e inclusión. *Revista CADEP*, 5, 12-14.
- Medina Martínez, R. (2022). La evaluación como potencializador del desarrollo creativo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1562.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V. y Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
- Verdugo, M. V. y Cal, M. I. (2019). Evaluación continua, una forma diferente de enseñar y

aprender. En Red de Investigación e Innovación Educativa (REDINE), *Edunovatic 2019 Conference Proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19* (pp. 622-623). Adaya Press.

EL NEOLIBERALISMO COMO REGULADOR DEL DISCURSO CRÍTICO EN EDUCACIÓN. DISCURSOS SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Juana Sorondo, Héctor Monarca
Universidad Autónoma de Madrid

Autoría de correspondencia: juana.sorondo@uam.es

Resumen

Esta comunicación analiza y problematiza la forma en que la oposición a las políticas neoliberales para la escuela secundaria opera como un regulador que podría limitar el alcance crítico de los discursos. Se fundamenta desde un marco teórico-metodológico cercano al materialismo histórico y crítico. Consta de un estudio cualitativo exploratorio, basado en el análisis de entrevistas a actores vinculados con la planificación, implementación y/o discusión de políticas para este nivel educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Argentina). Gracias al uso de herramientas del análisis crítico del discurso y de la cartografía social, fue posible identificar lugares de enunciación diferenciados que configuran la identidad discursiva y organizan los posicionamientos de las personas entrevistadas. Fue posible, con esto, mapear los posicionamientos de los actores e identificar, a su vez, continuidades entre sus discursos que llaman a revisar estas estrategias de antagonización. De esta forma, se concluye sobre la necesidad de revisar un uso simplificado, binario y reificado de la categoría “neoliberalismo”, para evaluar su verdadero potencial crítico.

Palabras clave: neoliberalismo, discurso educativo crítico, políticas educativas neoliberales, análisis crítico del discurso, escuela secundaria

Introducción / Marco Teórico

Este trabajo analiza críticamente la forma en que la oposición a las políticas neoliberales para la escuela secundaria opera como un regulador que limita el alcance crítico de los discursos de actores vinculados con la planificación, implementación y/o discusión de políticas para este nivel educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Argentina). Se focaliza, particularmente, en visibilizar las continuidades entre posicionamientos aparentemente dicotómicos, para desnaturalizar consensos implícitos compartidos. Constituye un avance de una investigación doctoral en curso sobre las disputas por lo social en los discursos acerca de la escuela secundaria en CABA³.

El estudio se realiza a partir de un marco teórico-metodológico cercano al materialismo histórico y crítico (Adorno, 1975; Kosík, 1967; Marx, 2007), que permite abordar los discursos en tanto que prácticas que remiten a disputas sociales y políticas (Fairclough, 1989). Desde este marco se pretende cartografiar las distintas configuraciones de la escuela secundaria como objeto del discurso, atendiendo a qué aspectos de lo social son o no cuestionados desde los distintos posicionamientos de los sujetos (Du Bois, 2007; Volóshinov, 1992).

Objetivos

El objetivo de esta comunicación es exponer los avances de esta cartografía, particularmente atendiendo a los lugares de enunciación desde los cuales los actores educativos construyen discursivamente sus posicionamientos frente a las políticas neoliberales para la escuela

³ La tesis doctoral se realiza en el marco de un contrato FPI-UAM.

secundaria, identificando aquellos sentidos instituidos que generan consensos y que encubren continuidades entre los discursos.

Metodología / Método

Este trabajo se basa en un estudio cualitativo exploratorio a partir de 29 entrevistas semiestructuradas. La muestra de tipo diverso apuntó a realizar una cartografía de los posicionamientos diferenciados en el ámbito educativo de la CABA, por lo que incluyó a distintos perfiles de actores vinculados con la planificación, implementación y/o discusión de políticas para la educación secundaria, teniendo en cuenta distintos espacios donde esas acciones tienen lugar: miembros de la comisión de educación de la legislatura (4), funcionarios vinculados al ministerio de educación (8), representantes de sindicatos docentes (5) y estudiantiles (5), militantes de movimientos sociales involucrados en bachilleratos populares⁴ (7).

El material fue analizado utilizando una codificación cualitativa, atendiendo a las categorías emergentes, gracias a herramientas del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough (1989). A su vez, se hizo uso de categorías de análisis que emergen de la teoría del posicionamiento de John Du Bois (2007) y de ciertas herramientas de mapeo utilizadas desde la cartografía social (Paulston, 1995). Se buscó, de esta forma, identificar, integrar y relacionar los posicionamientos discursivos de los actores: su (des)alineamiento frente a un determinado objeto y frente a otros actores y discursos, en relación con un juego interdiscursivo (Volóshinov, 1992) atravesado por la polarización y la producción de figuras antagonistas (Martín Criado, 2014).

Resultados y Discusión

El análisis de las entrevistas permite identificar lugares de enunciación diferenciados que configuran la identidad discursiva y organizan los posicionamientos de las personas entrevistadas: la gestión, la política militante y la investigación educativa.

A su vez, estos lugares de enunciación suponen una confrontación interdiscursiva que remite a disputas que trascienden el ámbito del discurso. En efecto, el análisis hizo posible agrupar estas configuraciones discursivas y trazar un mapa de dos posicionamientos englobantes: por un lado, quienes se posicionan en alineamiento con la gestión del actual gobierno de la CABA y su Ministerio de Educación (MEGCBA)⁵, y quienes, por el contrario, desde una identidad discursiva militante o investigadora, se desalinean frente a sus políticas educativas, que describen como neoliberales.

Interesa aquí, particularmente, explicitar los hallazgos en torno a la forma en que el neoliberalismo y las políticas educativas neoliberales se configuran como un objeto de crítica consensuado desde los lugares de enunciación del “yo”-militante y el “yo”-investigador/a.

Las/os interlocutoras/es construyen estratégicamente, para esto, una dicotomización entre dos modelos para pensar el Estado, la sociedad y la educación: por un lado, un modelo “neoliberal”, atravesado por una lógica mercantilista e individualista, y, por el otro, un modelo que piensa la educación desde una matriz discursiva centrada en significados como “derecho social” y “soberanía”.

El análisis pone en evidencia cómo el “neoliberalismo” es utilizado estratégicamente en los

⁴ Los bachilleratos populares son experiencias educativas autogestionadas, puestas en marcha por organizaciones sociales territoriales más amplias –empresas recuperadas, comedores comunitarios y otros espacios de militancia barrial–. Se configuran como respuesta a problemáticas educativas de los propios miembros de estas organizaciones luego de la crisis económica, social, política e institucional argentina del 2001.

⁵ La CABA es gobernada, desde el 2007, por la centroderecha, primero a través del partido macrista Propuesta Republicana (Pro), y luego por su alianza con el radicalismo, denominada en un primer momento Cambiemos, luego Juntos por el Cambio (JxC).

discursos como categoría diferenciadora vertebradora en la configuración de un “otro” frente al cual se construyen y refuerzan los propios posicionamientos (Martín Criado, 2014).

El análisis crítico del discurso permite, sin embargo, identificar las continuidades de sentidos y marcos más allá de esta dicotomización y antagonización, atendiendo a los sentidos instituidos subyacentes sobre los fines de la escuela, la relación entre las problemáticas sociales y educativas, y entre Estado y educación.

En efecto, más allá de los posicionamientos aparentemente contrapuestos, es posible identificar un mandato común para la escuela secundaria, centrado en las ideas de inclusión en un sentido de atención a la diversidad, personalización y acompañamiento individualizado de las trayectorias escolares. Se advierte, con esto, un desplazamiento generalizado del sentido de la educación, desde la producción de lo común y lo colectivo hacia la producción de la diferencia (Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez, 2021). Contradiendo las diferenciaciones entre los discursos, la ubicuidad de este mandato parece reforzar, de forma transversal, una configuración fragmentada, reificada y despolitizada de la escuela secundaria como objeto de estudio y de intervención.

Conclusiones

Las continuidades reconstruidas a partir del análisis permiten cuestionar la oposición binaria y dicotómica de los posicionamientos sobre la cual se apoyan las voces “críticas” a las políticas educativas “neoliberales”. Con esto, la criticidad misma de estos discursos podría ser puesta en duda: ¿asistimos, quizás, a una criticidad parcial y limitada, atravesada por una lógica – funcional al capitalismo neoliberal– común a los discursos?

¿Cuál es, en este marco, el valor heurístico de la categoría de “neoliberalismo”? ¿No estaría operando, más bien, como una limitante? En tanto que categoría reguladora de los discursos y de las identidades discursivas, el neoliberalismo parecería, en efecto, oscurecer las contradicciones de los discursos y las continuidades. Con esto, simplifica la comprensión densa del fenómeno estudiado, obstaculizando su abordaje crítico. Resulta por lo tanto imprescindible no tomar esta categoría como un hecho natural, sino interrogarla y cuestionarla. Sólo así será posible evaluar su verdadero potencial crítico.

El análisis de los discursos sobre la escuela secundaria en la CABA presentado aquí supone una contribución a la revisión del discurso crítico en educación, al poner en evidencia cómo el “neoliberalismo” opera como regulador de los discursos, limitando el alcance crítico de los mismos, y encubriendo consensos que no son puestos en duda por los sujetos.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. (1975). *Dialéctica negativa*. Taurus.

Du Bois, John (2007). The stance triangle. En Robert Engleretson (Ed.), *Stancetaking in discourse*, pp. 139-182. John Benjamins Publishing Company.

Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman Group.

Kosík, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo.

Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138. 10.3989/ris.2012.07.24

Marx, Karl (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, borrador 1857-1858. Volumen 1*. Siglo Veintiuno Editores.

Monarca, Héctor; Fernández-González, Noelia y Méndez-Núñez, Ángel (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyse educational policies.

Filosofija. Sociologija, 32(1), 1-9.

Paulston, R. G. (1995). Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. In P.W. JR. Cookson y B. Schneider (Eds.), *Transforming schools* (pp. 137-179). Garland.

Volóshinov, Valentín N. (1992). *El marxismo y filosofía del lenguaje*. Alianza.

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BRASILEÑA PARA CONTRIBUIR A LA TRANSFORMACIÓN

Marcela de Moraes Agudo
UNESP/Botucatu, Brasil

Autoría de correspondencia: marcelamagudo@gmail.com

Resumen

En la contemporaneidad, está en proceso de construcción colectiva en todo el territorio brasileño, por varios investigadores y profesores de la educación universitaria y de la escuela públicas, la pedagogía histórico-crítica. La escuela pública en Brasil revela una situación donde impera el neo tecnicismo educacional, con las clases vacías de contenidos científicos, poco profundados e sin un carácter crítico. Los objetivos de este trabajo son problematizar la pedagogía histórico-crítica como camino para contribuir con la transformación social por medio de la enseñanza histórico-crítica de los contenidos culturales históricamente producidos por la humanidad y comprender los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica a partir de sus fundamentos para la construcción de otra organización escolar. A partir de algunos de los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica, a saber: unidad contenido y forma, compromiso político y competencia técnica, estudiante empírico y estudiante concreto, práctica social, problematización, instrumentalización y catarsis, confirmase la hipótesis de que pueden ser guías para la práctica pedagógica, comprendiendo que la teoría precisa responder cuestiones de la realidad para transformarla.

Palabras clave: pedagogía histórico-crítica, transformación social, escuela pública.

Introducción / Marco Teórico

Para la pedagogía histórico-crítica, la escuela es el espacio principal y dominante para la educación en la sociedad moderna. Si destacamos los contenidos creados, concluimos cuán importante es el espacio escolar para la pedagogía histórico-crítica. Como los contenidos a enseñar en la educación escolar son los históricamente desarrollados por la humanidad, son necesarias la sistematización e instrumentalización de estos contenidos, ya que los contenidos espontáneos y no elaborados ocurren por canales espontáneos en el cotidiano (Saviani, 2005).

Es importante resaltar que, en defensa de la escuela pública, la movilización y las demandas buscan una nueva forma de organizar el trabajo docente, más allá de la organización “mercantil” que hoy existe; y por nuevas condiciones de trabajo que permitan la implementación de esta otra organización didáctica (Alves, 2006).

La precariedad de los contenidos, de los materiales didácticos y de la formación docente, que revelan la educación pública que el Estado está interesado en brindar a la población, es un aspecto de la organización escolar que no puede dejarse de lado e influye profundamente en la acción y formación del docente. Esto revela la necesidad de producción de conocimiento en esta área.

Con este contexto educacional de Brasil, la pedagogía histórico-crítica fue propuesta en la década de 1970 por Dermeval Saviani, profesor emérito de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), y, en la contemporaneidad, está en proceso de construcción colectiva en todo el territorio brasileño, por varios investigadores y profesores de la educación universitaria e de la escuela públicas.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos de este trabajo son: - problematizar la pedagogía histórico crítica como camino para contribuir con la transformación social por medio de la enseñanza histórico-crítica de los contenidos culturales históricamente producidos por la humanidad; y - comprender los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica a partir de sus fundamentos para la construcción de otra organización escolar.

Por tanto, la hipótesis es que los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica pueden ser guías para la práctica pedagógica, comprendiendo que la teoría sirve para responder cuestiones de la realidad para transformarla. Las perspectivas críticas son esenciales para superar afirmaciones generalistas de que “en la práctica, la teoría es otra”, desvelando que la teoría tiene la función de fundamentar, respaldar, responder y desenvolverse a partir de las cuestiones e de los desafíos que emergen de la realidad concreta, posibilitando contribuir con su transformación, que la teoría en la práctica no es otra.

Metodología / Método

Esta investigación justificase en el sentido de apropiarse de la producción de conocimiento sobre los fundamentos de la educación, más específicamente de la pedagogía histórico-crítica, para comprender el fenómeno educativo más allá de lo pseudoconcreto (Kosik, 1976). Según este autor, los datos empíricos presentan en sí mismos algo que “simula” la realidad concreta, que sólo presenta una parte de esa realidad, su superficie. Con esto es necesario comprender la particularidad, en la que se expresa lo universal y se introyecta lo singular.

En la investigación educativa, se puede decir que existe consenso en que la organización de las escuelas públicas contemporáneas está lejos de ser ideal para una educación humana plena, lo que tiene implicaciones para el trabajo docente. El aporte de este estudio es comprender los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica para pensar la práctica pedagógica.

De esta manera, a partir del materialismo histórico dialéctico, base filosófica de la pedagogía histórico-crítica, es posible desarrollar una comprensión articulada entre singularidad y universalidad, entendiendo la escuela pública como un espacio que revela una relación dialéctica entre reproducción y transformación de la realidad.

Para producir conocimiento de calidad, Demo (2002) considera fundamentales los cuidados y las preocupaciones metodológicas, destacando que, para ello, se resalta el rigor epistemológico, evitando “[...] certezas, dicotomías banales, estudios empíricos de evidencia, lecturas apresuradas, tomadas parciales de autores y teorías, y todas las formas de superficialidad en la producción científica” (Demo, 2002, p. 351).

El objeto de estudio de este tipo de investigaciones es histórico y social, es decir, se discute lo socialmente dado y lo que está en construcción, el pasado marcado en el presente, siendo este presente con proyecciones a futuro. En el estudio de la realidad social es importante considerar el dinamismo de la vida colectiva e individual, considerando las sociedades, sus acciones y construcciones, tomando como criterio la realidad y la búsqueda de objetivar esta realidad (Minayo, 1994).

En este sentido, esta investigación constituye una investigación teórica, respecto de los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica. Se expondrán y debatirán los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica para profundizar y contribuir a la práctica pedagógica en las escuelas.

Resultados y discusión

Para la pedagogía histórico-crítica, contenido y forma constituyen una unidad y, por lo tanto, considerando que el contenido fundamental no puede ser enseñado de manera “conteudista”, sino comprendido por el docente, y luego por los estudiantes, de manera crítica, permitiendo al docente enseñar a partir de este análisis crítico. En este sentido, los contenidos

sistematizados que defiende esta Pedagogía son fundamentales en el proceso educativo escolar, constituyendo la actividad central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escuela es el espacio principal y dominante para la educación en la sociedad moderna. Si destacamos los contenidos creados, concluimos cuán importante es el espacio escolar para la pedagogía histórico-crítica. Como los contenidos a enseñar en la educación escolar son los históricamente desarrollados por la humanidad, es necesario sistematizar e instrumentalizar estos contenidos, ya que los contenidos espontáneos y no elaborados ocurren por canales espontáneos.

Una vez planteada la cuestión de los contenidos y su importancia en la escuela, también es necesario pensar en las formas adecuadas para que se produzca el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, un aspecto esencial en el proceso educativo desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica es la problematización. La problematización “se trata de detectar qué cuestiones deben resolverse en el ámbito de la práctica social y, en consecuencia, qué conocimientos deben dominarse” (Saviani, 2005, p. 80, traducción hecha por la autora). Esta “manera” de tratar los contenidos está directamente relacionada con la práctica social que plantea la necesidad de tener conocimiento. La problematización, desde una perspectiva pedagógica histórico-crítica, es fundamental para pensar los contenidos importantes y necesarios para enfrentar esta práctica social, y nos garantiza la posibilidad de revelar aspectos velados, de conocer más allá de las apariencias.

Así, la contextualización histórica y la comprensión crítica de la realidad más allá de la superficialidad contribuyen a la comprensión sintética de los contenidos desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica. Con esto explicamos el significado de la forma para el dominio de determinados contenidos. El contenido sistematizado que se enseña a los estudiantes es parte del momento en que el estudiante es instrumentalizado por el docente. El docente, capacitado en el sentido de poseer conocimientos sintéticos, puede ayudar al alumno a lograr la síntesis de conocimientos. Así, la práctica social se entiende como el punto de partida y el punto de llegada del proceso educativo (Saviani, 2005).

Otro aporte pedagógico se refiere al conocimiento necesario que debe tener el docente sobre el alumno. Para que el estudiante tenga acceso al conocimiento científico es importante que el docente lo comprenda como un estudiante concreto. En otras palabras, lo que interesa a este estudiante está relacionado con las condiciones concretas en las que se encuentra y no eligió. El estudiante empírico, por otra parte, considerando el concepto de concreción del método materialista histórico dialéctico, tiene intereses que a menudo no son los mismos que los de un estudiante concreto. El estudiante empírico es aquel que se presenta a sí mismo de manera inmediata, no pensada y no reflexionada. Por otro lado, el estudiante concreto exige ser entendido como una síntesis de múltiples determinaciones, concretamente forjadas en la realidad histórica, política y social de su grupo familiar y de clase.

De esta manera, es posible reflexionar que, para que el docente actúe como educador, dirigiendo intencionalmente su práctica pedagógica, ofreciendo conocimientos sistematizados a sus alumnos, problematizándolos con base en los principios de la pedagogía histórico-crítica, es imprescindible que tengas competencia técnica y compromiso político.

Saviani (2005) entiende que la competencia técnica es necesaria, aunque no suficiente, para llevar a cabo en la práctica el compromiso político asumido teóricamente, así como el compromiso político se vuelve vacío sin la necesaria competencia técnica de los docentes en el proceso educativo. Estas dos dimensiones son, de hecho, una unidad teórica y práctica.

En otras palabras, recuperando la idea de que forma y contenido forman una unidad, es a través de la mediación de la competencia técnica como se lograría un compromiso político concreto. Así, en ausencia de competencia técnica, es decir, sin transmisión de conocimientos sistematizados, el compromiso político se disuelve y, de hecho, actúa hacia la reproducción del status quo, y no hacia la transformación.

Es importante que el docente se comprometa políticamente con los intereses de las clases trabajadoras con las que trabaja diariamente y es parte, y que rompa con la vieja competencia técnica ligada a un compromiso político conservador. Con compromiso político hacia la transformación social, el docente puede desarrollar su conciencia real hacia una conciencia posible. Así, Saviani (2005) considera que es a través de la competencia técnica que se logra el compromiso político, siempre en el ámbito del trabajo educativo.

Así, Saviani (2005) analiza la relación entre conocimiento escolar y “cultura histórico-proletaria”. Considerando el papel de la escuela en la sociedad contemporánea de sistematizar y transmitir los contenidos históricamente producidos por el ser humano, entendemos que la cultura histórico-proletaria se ha ido desarrollando a través de la lucha proletaria en el sentido de la filosofía de la praxis. La crítica a la “cultura enciclopédico-burguesa” es importante, en el sentido de historizar este conocimiento universal, revelando los mecanismos de explotación. Sin embargo, no se puede negar este conocimiento, ni la universalidad (objetividad) que lleva, por lo que es necesario imprimirle caracteres proletarios, acciones que es necesario desarrollar. Así, se justifica retomar la idea de que la clase dominada necesita apropiarse del conocimiento, procedente de la “cultura histórico-proletaria”, entendiendo que el conocimiento universal, en una perspectiva de la cultura burguesa, necesita ser superado por la incorporación, no negado (Saviani, 2005). Entendiendo, de esta manera, una competencia técnico-política en el trabajo pedagógico.

Según Saviani (2005), la ausencia de competencia técnica convierte el compromiso político en su opuesto, ya que vacía los contenidos de la escuela a través de la incompetencia (y aquí nos referimos al dominio de los contenidos, al conocimiento de las formas didácticas y pedagógicas de su desarrollo y todos los demás elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje) de los docentes.

Saviani (2005) también indica que, al desarrollar la competencia, el docente también es capaz de ver las dificultades de su desempeño competente, iniciando el proceso de transformación en voluntad política. El autor también pregunta “quién teme a la competencia técnica”, indicando la respuesta: la clase dominante. La competencia técnica, en el sentido de acción técnica, tarea del docente, es la propuesta de la clase dominante.

Así, a través del conocimiento específico, la mediación del análisis, la abstracción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es posible que los estudiantes alcancen la síntesis. En el movimiento de la realidad aparente, través de abstracciones llegamos al pensamiento concreto. La síntesis se relaciona con la praxis, con el actuar teóricamente a partir de la transformación de la realidad. Cuando el estudiante realiza abstracciones, estableciendo conexiones y relaciones, aclarando las múltiples determinaciones relacionadas con lo estudiado, desarrolla el proceso de catarsis. En lo que Saviani (1999) discute como trabajo de “educación de conciencias”, considerando la actividad, en la realidad concreta.

Así, la catarsis es promover el conocimiento de las relaciones de producción y más allá de las relaciones de producción, logrando una comprensión sintética en relación a lo que mantiene la explotación y dominación del proletariado por parte de la burguesía. En la catarsis, los conocimientos culturales fueron efectivamente incorporados, transformados en elementos activos de transformación social (Saviani, 2005). En otras palabras, es un proceso que, sin la dimensión colectiva, no puede materializarse.

Conclusiones y Propuestas

Concluimos con el fin de ampliar el conocimiento científico en el área de la formación docente dentro de un contexto sociocultural más amplio de la escuela, como espacio en el que se manifiestan las relaciones de poder en la sociedad. A partir de algunos de los principales conceptos de la pedagogía histórico-crítica, a saber: unidad contenido y forma, compromiso político y competencia técnica, estudiante empírico y estudiante concreto, práctica social, problematización, instrumentalización y catarsis, buscamos comprender y crear condiciones para una profundización de la pedagogía histórico-crítica con miras a contribuir a la fundamentación de las prácticas pedagógicas docentes, destacando la necesidad de

incorporar una praxis transformadora, reconociendo la actuación docente como activista cultural inserta en las disputas de poder en la relación entre educación y sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alves, G. L. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004. CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2012.
- Demo, P. (2002). Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado, Brasília*, 17(2), 349-373.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. 2 ed. Paz e Terra.
- Minayo, M. C. S. (1994). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. *Petrópolis: Vozes*. 80.
- Saviani, D. (1999). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Dermeval Saviani. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA EN LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: LA NECESIDAD DE HACER UNA LECTURA CRÍTICA DEL MUNDO

Marcela de Moraes Agudo ¹, María Verdeja Muñiz²
UNESP/Botucatu, Brasil¹, Universidad de Oviedo²

Autoría de correspondencia: marcelamagudo@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la problematización en la concepción pedagógica de Paulo Freire. A partir de esta caracterización, este estudio pretende ofrecer una reflexión, con base en los trabajos de los autores/as referenciados, presentando diferentes miradas relacionadas con la educación problematizadora. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente, recordando, al mismo tiempo, que los educadores y educadoras sin esperanza contradicen su propio ser y su propia práctica. También resulta imprescindible comprender que para Freire uno de los objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. Para ello, insiste, es necesario realizar una lectura crítica del mundo. La lectura crítica del mundo debemos hacerla teniendo en cuenta que, a pesar de que el cambio es difícil, no es imposible, por eso, señala Freire, el proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que, aunque el cambio es difícil, merece la pena abordarlo. Estaríamos aquí, pues, ante una “sana utopía”.

Palabras clave: educación problematizadora, Paulo Freire, pedagogía crítica, educación bancaria

Introducción / Marco Teórico

Es necesario tener en cuenta que la “problematización” es un término utilizado en diversas concepciones pedagógicas (por ejemplo Paulo Freire; Dermeval Saviani) con diferentes bases de referencia. También se entiende de diferentes maneras, por ejemplo, como un método, como una metodología, como una determinada etapa o como un proceso. Se asume que la problematización en este estudio será un medio y un aspecto descrito para una mayor comprensión de la concepción educativa de la pedagogía de Paulo Freire.

Paulo Freire (1921-1997) fue un educador brasileño que tuvo una especial preocupación por el otro, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de transformación de la realidad. Para abordar todas estas cuestiones es necesario hacerlo a partir de la lectura crítica del mundo en el que vivimos. Para ello, señala Freire, es fundamental mostrar una curiosidad profunda por las situaciones que nos rodean y preguntarnos el porqué de las cosas (problematizar la realidad). También nos alerta para que no naturalicemos las injusticias y no caigamos en el fatalismo asumiendo que no podemos hacer nada para cambiarlas. Freire estaba plenamente convencido de que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades de transformación del mundo. Para ello, señala Freire (2010), es absolutamente necesario hacer una lectura crítica del mundo: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 53).

Freire (1987) critica con dureza la *educación bancaria* a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una *educación problematizadora* que entiende a educadores y educandos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento

y donde el diálogo es un método orientado a satisfacer la curiosidad profunda. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y, por tanto, un tema recurrente en toda su obra. La pedagogía de Freire considera necesario que estudiantes y docentes problematiquen la realidad, para realizar un análisis crítico de la misma, de modo que el estudiante perciba y reconozca la necesidad de cambio. Es aquí donde comienza la formación de una nueva percepción y un nuevo conocimiento, vinculados a la "máxima conciencia posible".

La propuesta de Freire parte de una educación problematizadora que niega el sistema unidireccional propuesto por la educación bancaria y plantea una apuesta firme por una comunicación de ida y vuelta en la que ambos (educadores y educandos) se educan. Se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo (Kaplún, 1998).

Objetivos

Esta propuesta de trabajo pretende contribuir a una mejor comprensión de las ideas pedagógicas de Freire con el fin de mejorar la planificación de futuras investigaciones así como el desempeño de posibles prácticas educativas. A partir de esta caracterización, donde ponemos nuestra mirada en el concepto de educación problematizadora en Paulo Freire, este estudio pretende servir de apoyo para aquellos docentes y educadores/as que quieran formular propuestas pedagógicas orientadas a la puesta en práctica de una educación problematizadora.

Metodología / Método

Teniendo en cuenta la extensa bibliografía de Freire así como de otros autores/as referentes en la temática objeto de estudio, hemos seleccionado algunas de las obras que consideramos pueden ser importantes referentes y, a partir de dicha selección, realizamos un análisis de contenido con la intención de explicar con argumentos pedagógicos los conceptos sobre los que estamos reflexionando en este estudio. No se trata de una revisión sistemática (no es nuestra intención) sino, más bien, de una revisión teórica que pretende establecer un diálogo con los lectores/as de este trabajo, invitando así a la reflexión y al diálogo.

Resultados y Discusión

Freire a lo largo de su obra pedagógica hace una apuesta firme por la educación problematizadora. Se trata de una propuesta en la que, desde una perspectiva crítica, se fomenta el diálogo, el debate y la reflexión acerca de los problemas actuales. Freire plantea la educación problematizadora como la alternativa a la educación bancaria, que considera al alumnado y a la sociedad en general meros depositarios de contenidos anulando, así, la capacidad de las personas para pensar y reflexionar y que, además, fomenta una ideología fatalista e inmovilizante frente a los problemas sociales. La educación problematizadora es una educación orientada a la toma de conciencia de la opresión (reflexión) y a la posible acción transformadora (acción). Desde estos planteamientos, el educador brasileño considera la problematización como el punto de partida del proceso educativo y está vinculado a las experiencias de los sujetos, sus contextos, sus problemas y sus angustias.

Freire (1994) alude a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra, dado que la educación tiene fuertes componentes sociopolíticos. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que, como se ha anticipado, tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc. Sin embargo, una de las críticas que hace Freire está relacionada con el hecho de que en los discursos educativos oficiales se tratan los problemas educativos de forma despolitizada. Según Tozoni-Reis (2006) "el método es el pensamiento propio de Paulo Freire, es el conjunto de fundamentos filosófico-políticos presentes en su teoría del conocimiento, saber y acción en el mundo, educación liberadora."

Gadotti (2000a) sistematiza la concepción pedagógica de Freire en algunos pasos, lo que es interesante para una mejor comprensión de la pedagogía liberadora, pero no se puede dejar de considerar que hay un cierto reduccionismo en esta comprensión, por lo que estos pasos

ayudan a la comprensión de la problematización, que el autor sitúa en un cuarto paso del "método" de Paulo Freire: la educación como práctica de la libertad. Freire (1987) afirma que

(...) la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, o narrar, o transferir, o transmitir "conocimientos" y valores a los alumnos, meros pacientes, a la manera de la educación "bancaria", sino un acto cognoscente. Como situación gnosiológica, en la que el objeto cognoscible, en lugar de ser el fin del acto de cognición de un sujeto, es el mediador de los sujetos cognoscentes, el educador por un lado y los alumnos por otro, problematizar la educación exige inmediatamente superar la contradicción educador-alumno. Sin ello, no es posible la relación dialógica indispensable para la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno a un mismo objeto cognoscible (p. 39).

Para la afirmación de esta educación problematizadora, que va más allá de la educación bancaria, es también dialógica, dirigida a superar la oposición entre educador y educando, superando la verticalización de la enseñanza:

Ahora bien, nadie educa a nadie, como nadie se educa a sí mismo: las personas se educan en comunión, mediadas por el mundo. Mediadas por objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", son poseídos por el educador que los describe o los deposita en aprendices pasivos (Freire, 1987, p. 39).

Freire propone tratar la realidad de forma que el educador/a genere inquietud en los alumnos/as. Combate la pedagogía tradicional para evitar la enseñanza desconectada de la realidad de los estudiantes, el "bla bla bla", la memorización mecánica de contenidos que narra el docente. Freire (1987) hace hincapié en la relación entre opresor y oprimido, representada en la escuela por la relación entre estudiantes y docentes, y explica por qué hay que combatirla:

El educador se presenta ante los alumnos como su antinomia necesaria. En la absolutización de su ignorancia, reconoce la razón de su existencia. Los alumnos, alienados, a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de ser del educador, pero ni siquiera, a la manera del esclavo en esa dialéctica, se descubren educadores del educador (p. 33).

La problematización ocurre cuando el docente trae a los estudiantes lo que no fue percibido por él, promoviendo la "ad-miración", estimulando su reflexión y acción sobre esa realidad antes no percibida. Freire (1987) afirma:

Cuanto más se problematice a los alumnos como seres en el mundo y con el mundo, más se sentirán desafiados. Cuanto más desafiados se sientan, más obligados estarán a responder al desafío. Desafiados, comprenden el reto de la propia acción de captarlo. Pero precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con los demás, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a ser cada vez más crítica y, por tanto, cada vez más desalienada (p. 40).

En la educación, la problematización tiene un significado amplio. De la problematización surgen las palabras generadoras y se consolidan los temas generadores. En el método de alfabetización de Freire, por ejemplo, las palabras generadoras, palabras cargadas de carga afectiva y memoria crítica, codifican el modo de vida de las personas y sus lugares. Según Brandão (1981), para ser decodificadas en el círculo de la cultura, se asocian preguntas a cada palabra. En otras palabras, la problematización engloba estas etapas y se centra principalmente en estas preguntas. Este método de alfabetización pretende superar la alfabetización funcional, en la que son operativas las competencias de lectura y escritura.

El diálogo problematizador no depende del contenido que se aborde. "Todo se puede problematizar". El diálogo problematizador no exige que el alumno/a vuelva sobre "todos los pasos dados hasta la fecha en el desarrollo del conocimiento científico y técnico". Lo fundamental es que estudiantes y docentes discutan juntos el sentido y el significado del conocimiento científico, la dimensión histórica del conocimiento científico, su inserción en el tiempo y en el espacio, su instrumentalización y su aplicación. En la pedagogía liberadora, el diálogo problematizador es lo contrario de la memorización.

Si 4×4 es 16, y esto sólo es cierto en un sistema decimal, los alumnos no deben limitarse a memorizar que es 16. La objetividad de esta verdad en un sistema decimal debe problematizarse. Hay que problematizar la objetividad de esta verdad en un sistema decimal. De hecho, 4×4 , sin relación con la realidad, sería una abstracción falsa, especialmente en el aprendizaje de un niño. 4×4 es una cosa en la tabla de multiplicar que debe memorizarse; 4×4 traducido a la experiencia concreta es otra cosa: hacer cuatro ladrillos cuatro veces. En lugar de memorizar mecánicamente 4×4 , es necesario descubrir su relación con un hacer humano (Freire, 1977, p. 52).

El proceso de concienciación tiene el diálogo y la problematización como factores esenciales para el desarrollo de una postura crítica. Así, la problematización dialógica va más allá de los educadores que se consideran "portadores de conocimiento", formando educadores/aprendices.

Gadotti (1997) considera que problematizar significa reflexionar continuamente sobre lo que se ha dicho, buscando el porqué de las cosas, el para qué de las mismas. En otras palabras, a través del diálogo, alumnos(as)/educadores(as) y educadores(as)/alumnos(as) intentan reconocerse como sujetos de su historia, reflexionando sobre su realidad y sus prácticas.

Problematizar es proponer una situación como problema. La problematización surge de la conciencia de las personas de que saben poco de sí mismas. Este poco conocimiento hace que las personas se transformen y se planteen problemas (p.727).

En la problematización, educadores y educandos buscan superar la primera visión con una visión crítica, proponiéndole transformar el contexto en el que viven. En este ir y venir de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, vuelven a lo concreto problematizándolo (Gadotti, 2000b).

Lucatto y Talamoni (2007), en su estudio sobre educación ambiental, formaron a un grupo de profesores/as y utilizaron algunos conceptos freireanos, entre ellos la problematización. Los autores problematizaron un tema generador con los docentes y sus estudiantes a través del diálogo. En otras palabras, el tema generador, la problematización y el diálogo son medios para lograr la concienciación. Al problematizar la realidad, es posible desarrollar un concepto liberador en la relación entre estudiantes y docentes y conocimiento y aprendizaje, superando la relación entre opresor y oprimido que existe en la pedagogía tradicional.

Conclusiones y Propuestas

La educación problematizadora, en definitiva, requiere el desafío del mundo para realizarse y, por tanto, una educación que ayude y motive al alumnado a pensar por sí mismo, a tomar una posición activa ante la vida y circunstancias que le rodean y tomando así parte activa en la sociedad y en los problemas sociales que nos rodean analizando los mismos de forma crítica y tomando una actitud participativa en la sociedad para cambiarlos.

Pensamos que una de las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación implica que, frente a la educación bancaria –centrada en la transmisión de contenidos– se apueste por la educación que problematiza– centrada en el análisis de temáticas sociales–.

Como sujetos activos que somos, debemos ser capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente un mundo en el que es urgente y necesario hacerse preguntas y formular propuestas de mejora. Para Freire la educación es diálogo y lo entiende como método en la construcción de conocimiento. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras.

La pedagogía de Freire (1993) propone una lectura crítica del mundo que no genera desesperanza, sino que permite ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire (2015) habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio aunque difícil, es posible. Tomando como referencia a Paulo Freire y a los autores y autoras que hemos referenciado a lo largo de este trabajo, quienes escriben estas líneas sí confiamos en la fuerza colectiva de los seres humanos para lograr un mundo más justo e inspirado en unos principios de convivencia en dignidad para todos/as.

Referencias bibliográficas

- Brandão, C. R. (1981). *O que Método Paulo Freire*. Editora Brasiliense.
- Freire, P. (1977). *¿Extensão ou comunicação?* Terra e Paz.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Terra e Paz.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta De Agostini.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (Coord.). (1997). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez.
- Gadotti, M. (2000). Educar, Promover, Emancipar. Las contribuciones de Paulo Freire y Rui Grácio a una pedagogía emancipadora. *I Coloquio de Ciências de la Educação. Universidade Lusófona de Humanidades y Tecnologías*. (pp. 23-24). Lisboa.
- Gadotti, M. (2000a). Uma olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas actuais da educação. *Congreso Internacional de Évora*. Universidad de Évora.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial de la Torre.
- Lucatto, L. G. y Talamoni, J. L. B. (2007). Construcción colectiva interdisciplinar en la educación ambiental en la enseñanza media: la cuenca del ribeirão dos peixes como tema generador. *Ciência y Educação*, 13(3), 389-398.

Tozoni-Reis, M. F. C. (2006). Tozoni-Reis, M. F. D. C. (2006). Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em revista*, (27), 93-110.

MÁS ALLÁ DE LO PÚBLICO: COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN

María Elena Giménez Urraco, Vicent Horcas López, Joan Carles Bernad i García
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: elena.gimenez@uv.es

Resumen

Pretendemos acercarnos al fenómeno de la educación entendiéndolo como una tarea y una responsabilidad que va mucho más allá de las puertas y los muros de los centros educativos y de sus profesionales -sin negar la importancia y la centralidad de los mismos-.

Garantizar el acceso a la educación y su adecuación, así como la promoción de formas y prácticas educativas que colaboren como una política más centrada en la búsqueda de la promoción de los colectivos más vulnerables y, en definitiva, en la construcción de espacios de justicia y de ciudades más habitables, no puede ser sólo y recaer exclusivamente sobre las espaldas del personal de los centros educativos. Por el contrario, y entendiendo lo educativo en este sentido, se vuelve una tarea común de todas.

Enmarcamos este trabajo en el amplio campo de los desarrollos relativos a 'lo común' en ciencias sociales, así como a las reflexiones sobre la ciudad que des de una mirada feminista se están construyendo.

Palabras clave: educación, bienes comunes, ciudad, género

Introducción

Gutiérrez y Salazar (2019, p. 23) entiende lo común como

una forma de establecer y organizar relaciones sociales de compartencia y cooperación -vínculos y haceres compartidos y coordinados- que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, autodeterminada y autorregulada de decidir sobre asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para garantizar su vida biológica y social a través del tiempo.

Entendemos así lo comunitario más allá tanto de lo privado -el mercado, el capital- como de lo público/estatal, aunque en permanente interconexión con ambos.

Desde esta idea de lo común, consideramos que hay que apostar por *comunalizar* la educación, entendiendo por esto responder a una doble dinámica: aceptar lo educativo como parte de un entramado comunitario per se, independientemente de que los diferentes agentes que participan acepten su papel en dicha tarea y, por otro lado, abrir la tarea educativa, incluso aquella más formalizada vía los canales estatal-burocráticos, a dichos agentes sociales. Ello no implica substituir a las figuras tradicionales en los procesos de transmisión del conocimiento (docentes) sino complementar dicha tarea, así como garantizar las condiciones de calidad de vida necesarias para garantizar que dicha tarea pueda dar sus frutos.

Para avanzar en ambas líneas necesitamos hacer permeables los muros de las instituciones educativas en ambos sentidos, forzando las 'zonas de confort' de las entidades y agentes educativo-escolares, así como del resto de instituciones y agentes no formalmente educativos. Y, en un sentido recíproco, necesitamos desmontar todos aquellos discursos y prácticas que legitiman la dejación de lo educativo en las únicas manos de los agentes e instituciones educativas formalmente reconocidas como tal, permitiendo el desentendimiento del resto de

agentes e instituciones y cargando sobre aquellos a los que se les hace en encargo de total responsabilidad por toda desviación o mal resultado individual o colectivo.

Lo común, las ciudades y los cuidados

Nos encontramos en el entramado urbano con el resurgimiento de *lo común*, un renovado interés que trata de superar la tradicional dicotomía público/institucional *versus* privado/mercantil, desde nuevas formas de gobernanza, la gestión de espacios y de bienes comunes (Blanco et al., 2018). Esta nueva idea de comunalidad, surgida desde la teoría de los bienes comunes, sitúa en el centro la activación cotidiana de vínculos solidarios, “lo común resuena como un espacio de protección nacido en la cotidianidad de las personas, desde sus necesidades e incertidumbres, buscando lógicas de autogobierno y autogestión para crear bases materiales y emocionales de existencia humana” (Blanco et al., 2018, p.18).

El concepto de “bienes comunes” entendido como una reivindicación de naturaleza compartida de ciertos recursos, con fuertes lazos sociales, territoriales y emocionales con las comunidades que los reclaman y lo habitan, nos ubica en nuevas formas de gestión y gobernanza compartida entre una colectividad organizada que se compromete a garantizar el disfrute colectivo y el cuidado del espacio en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Y es en este punto, donde entra de lleno la ciudad como dispositivo cultural y educativo del que emergen significaciones, experiencias y anclajes tanto para los sujetos como para determinados grupos y colectivos sociales.

En las ciudades existe una especialización de espacios y zonas urbanas dibujando una especie de mapa tematizado y controlable, dividiendo así el espacio urbano por zonas dedicadas a diferentes actividades y usos. Una ordenación urbana y social cuyo objetivo es pautar el comportamiento humano de la ciudad para promover unos determinados modelos sociales concretos (Sennett, 2011). Una ciudad segregada funcionalmente que modifica la vida cotidiana de sus habitantes, porque la ciudad no es solamente un conjunto urbanístico, sino que, en el plano simbólico, es también una construcción social y son las personas, las que la habitan, las que dan al espacio una significación social.

Como apunta Valdivia, el sistema patriarcal como conjunto de normas y valores dominantes influye en todas las esferas y ámbitos de la sociedad y también en la producción del espacio. Porque “los espacios surgen de las relaciones de poder, las relaciones de poder establecen normas; y las normas definen los límites tanto sociales como espaciales, determinan quien pertenece a un lugar y quien queda excluido” (Valdivia, 2018 p. 68). Por lo tanto, existe todo un conjunto de normas explícitas e implícitas que establece cuales son los cuerpos que pueden acceder a ciertos lugares y cómo se relacionan entre sí, y delimitan los distintos usos que se hacen de los espacios, la distribución y la pertenencia a los mismos en función del género de sus habitantes.

Esta concepción de ciudad marcada por una triple segregación; funciones, clase y género, deriva en toda una serie de decisiones políticas que reproducen la tradicional dicotomía social y artificial entre público/privado y masculino/ femenino en la planificación urbana, potenciando el funcionamiento del sistema productivo y marginando las actividades y las necesidades vinculadas a los cuidados que se desarrollan en el espacio público.

A raíz de la triple segregación, la ciudad genera espacios de exclusión y deviene un escenario donde crecen las desigualdades. Estas no solo se observan en la planificación urbana de sus barrios, entre las periferias y los centros, sino también en cómo la viven o la malviven diversos colectivos o grupos poblacionales. Siguiendo a Monreal (2016), el neoliberalismo ha moldeado nuestras ciudades a partir de procesos de privatización e individualización acentuando procesos como la estigmatización, degradación y segregación de los barrios pobres, la gentrificación de los centros históricos y la suburbanización de las clases medias.

Ante el incremento de estas desigualdades y las múltiples fronteras físicas y simbólicas que configuran las actuales ciudades, surgen diversos movimientos urbanos, aparecen diversas alternativas ciudadanas que intentan contrarrestar, modular, cambiar o transformar lo que

acontece en la ciudad. Algunas de estas iniciativas operan desde lo normativo y otras desde lo subversivo, “desplegando diversas oportunidades para desarrollar otras formas posibles y reales de vivir, pensar, hacer, sentir, relacionarse o resistir” (Mompó, 2018, p. 384).

Rastreado proyectos locales con perspectiva comunitaria: la red para la gestión comunitaria en valencia

Explorando nuestro entorno más cercano, en el marco del interés por la investigación de la participación de la infancia y la juventud en el gobierno de las ciudades y barrios, encontramos algunos ejemplos de proyectos participativos e iniciativas en las que concurren escuela y barrio, administración e infancia, ámbito académico y ámbito político, pasando a detallar uno de ellos a modo de ejemplo.

Desde diferentes colectivos y asociaciones de Valencia se crea la Red para la Gestión Comunitaria para apoyar nuevos modelos de gestión de espacios y de recursos que potencian las iniciativas ciudadanas. Esta Red trabaja para que la administración incluya en sus políticas el reconocimiento de estos modelos y facilite su desarrollo, ya en la práctica se están llevando a cabo con éxito en diferentes espacios de Valencia y ciudades cercanas. Los movimientos vecinales y sociales han impulsado mediante diversas iniciativas la gestión comunitaria como una práctica de democracia directa y de fuerte empoderamiento de la ciudadanía. Este mecanismo supone la dinamización de las comunidades locales y fortalece las relaciones vecinales a veces deterioradas. Los recursos públicos gestionados de manera comunitaria permiten diversidad de articulaciones de acuerdo con la realidad de cada territorio y tejido asociativo local, especialmente en el grado de implicación de la administración en el equipamiento o el formato jurídico empleado. Este proceso de gestión directa se puede aplicar a diferentes equipamientos o recursos públicos, como centros cívicos, casales de juventud, huertos urbanos o solares sin uso. La Red para la gestión Comunitaria nace con la voluntad de incidir y transformar las políticas locales mediante tres demandas básicas para consolidar esa gestión comunitaria en la ciudad.

Esta Red está implicada en el proyecto *Colecamins*, que se desarrolla en una agrupación de asociaciones de familias del alumnado (AFAs). El objetivo es trabajar junto a los equipos educativos y el alumnado la movilidad escolar en los diferentes barrios; de ahí derivan otros dos grandes objetivos: aumentar la autonomía de la infancia y mejorar el espacio urbano del barrio, ya que la mayoría de desplazamientos en los colegios públicos son de proximidad y se hacen a pie. La metodología utilizada requiere de los siguientes pasos: planificación del trabajo; encuesta de movilidad en la que se recogen las pautas de movilidad del alumnado y los principales modos e itinerarios de acceso al centro escolar; explotación de resultados para hacer un primer mapeo de puntos conflictivos; salida “de campo” con el alumnado con un recorrido por los principales itinerarios y debate a pie de calle sobre los puntos conflictivos identificados; actividades paralelas para el fomento de la movilidad, trabajo de equipo con otras escuelas del barrio, y presentación del Plan y seguimiento. Fruto de la cooperación entre distintas escuelas nace la propuesta *Anell de vianants* que a lo largo de 3’5 kilómetros enlazan los itinerarios de diez centros educativos conectando los principales puntos de atracción de cada barrio (parques, plazas, equipamientos públicos).

Del proyecto *Colecamins* surgen iniciativas y avances que ponen de manifiesto, por un lado, el éxito del proyecto, y por otro la necesidad de seguir trabajando en esas líneas comunitarias. Los últimos logros son la incorporación de nuevos barrios y/o escuelas al proyecto; la puesta en marcha de dos estaciones de medición del aire bajo el paraguas de la plataforma social *València per l'aire*; la organización de jornadas sobre Entornos Escolares Saludables, la actual colaboración en el proyecto de mejora de los Entornos Escolares; y la participación activa en la Mesa de Movilidad Sostenible.

Discusión

Estas alternativas van encaminadas a proponer nuevos espacios que superen los límites de la institución escolar, una nueva manera de transformar la tradicional concepción de espacio y tiempo. Lo educativo de la escuela no empieza y acaba en ella. El espacio público, la ciudad

en su conjunto, deviene un lugar privilegiado para la participación, para la acción social colectiva, y por lo tanto un espacio de aprendizaje para llevar a cabo actividades pedagógicas que despierten posibilidades comunitarias de acción educativa, de transformación.

Nos muestran un dinamismo significativo en relación a la tarea de educar que como sociedad tenemos. Podemos ver el compromiso de múltiples agentes, directa o indirectamente relacionados con el sistema educativo, que intentan articular propuestas que den respuesta a una tarea que supera y desborda los muros de los centros educativos. El marco legal puede abrir posibilidades y la escuela proporciona muchas otras, por lo que la red participativa se torna necesaria, más aún en contextos periféricos, degradados o en riesgo.

El profesorado es crucial en esta perspectiva comunitaria, ya que se encarga de preservar el valor de la educación como un bien público y común (Oliverio, 2022), es considerado como servidor público en la medida en que promueve el avance del espacio privado al público (Meirieu, 2009). Esta imagen del profesorado comprometido nada a contracorriente de la deriva de dicha figura. A la hora de entender las resistencias a comunalizar la educación, un aspecto central hace referencia a la reestructuración y reconfiguración del papel del profesorado en el marco del proceso de mercantilización y de neoliberalización del sistema educativo. Según Julia Varela (1991), el profesorado es cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen- y están cada vez más condenados a volverse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables. Frente a las pedagogías tradicionales, las nuevas pedagogías exigen de los profesores un control más difuso y menos visible, puesto que toda imposición directa está mal considerada. La vigilancia y cuidado que deben ejercer sobre el alumnado debe ser dulce, pero inexorable, ya que sólo así podrán conducirlos al estado perfecto de automonitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia; o lo que es lo mismo, a la interiorización y psicologización extremas.

Estas iniciativas comparten entre ellas el hecho de poner en cuestión y criticar el modelo educativo del “centro-fortaleza”, donde sólo y únicamente los seres elegidos para ‘impartir’ pueden ‘educar’, y el modelo del “centro-fábrica”, donde la homogeneización de métodos y contenidos es la norma y donde el binomio ‘producción-reproducción’ se funden. Estas críticas deben afrontar, al menos, un doble reto. Por un lado, ampliar el componente cívico de la tarea educativa, en un sentido de ciudadanía empoderada, de ciudadanía consciente y responsable, así como reducir las diferencias de partida entre el alumnado, haciendo crecer en igualdad en la diversidad, donde lo diverso no justifique lo injusto. Estos retos no son abordables si quedan sólo en manos de los centros y los agentes educativos, como venimos defendiendo desde el principio del capítulo. Pero, si no se abordan y las propuestas se centran exclusivamente en la flexibilización y la diversificación de metodologías, contenidos y experiencias educativas, desde una paidología descontextualizada, corremos el riesgo de reproducir las desigualdades, legitimándolas; volviéndonos así extremadamente funcionales a la reorganización del sistema económico-político global, que en los últimos 50 años se ha adentrado por los senderos de la flexibilidad y la adaptabilidad, para constituir subjetividades dispuestas a vivir en un cambio permanente, sin raíces, sin vínculos estables, a fluir en tiempos ‘líquidos’ (Bauman, 2003), a adaptar-nos a un capitalismo ‘flexible’ (Sennett, 2000).

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Blanco, I., Gomà, R., Subirats, J. (2018). El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. *Gestión y análisis de políticas públicas*, (20), 14-28. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i20.10491>

Gutiérrez, R. y Salazar, H. (2019). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. En *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios, Producir lo común. Enramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 21-44). Traficantes de Sueños.

- Meirieu, P. (2009). El maestro, servidor público. ¿En qué basar la autoridad de los docentes en nuestras sociedades democráticas? En *Fer de Mestre a l'escola democrática*. 43a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (pp 125-142). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Monreal, P. (2016). Ciudades neoliberales: ¿el fin del espacio público? Una visión desde la antropología urbana. *Quaderns-E de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1), 98-112.
- Mompó, E. (2018) Tácticas de resistencia en la ciudad. Alternativas desde los movimientos urbanos en El Cabanyal (Valencia, España). *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana* 13(3), 381-405. <https://doi.org/10.11156/aibr.130305>
- Oliverio, S. (2022). La apuesta Pascaliana de los profesores. La locura razonable de la educación como un bien común. *Revista de Educación*, 395, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Valdivia, B. (2018). Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora. *Hábitat y Sociedad*, 11, 65-84.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.

ADULTOCENTRISMO EN EL PROFESORADO: RETOS Y CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN COMO BIEN COMÚN

María José Palacios Esparza, Macarena Vallejos Cox, Mittzy Arciniega Cáceres
Universitat Pompeu Fabra

Autoría de correspondencia: mariajose.palacios@upf.edu

Resumen

La presente comunicación expone parte de los resultados del proyecto H2020 “Smooth Educational Spaces. Passing through Enclosures and Reversing Inequalities through Educational Commons” (SMOOTH, 2021-2023); se comparte la experiencia de trabajo de dos casos de estudio en contextos educativos de educación formal y no formal en Barcelona. El objetivo del trabajo es explorar la mirada del profesorado en relación a la implementación de metodologías basadas en los comunes educativos e identificar posibles prácticas de resistencia en relación a la implementación de dichas metodologías; entendiendo los comunes educativos como la construcción colectiva de la educación como bien común. Se analiza las prácticas, reflexiones e imaginarios del profesorado a partir de observación no participante, entrevistas y grupos de discusión y los resultados ponen de manifiesto la dificultad de las personas adultas para ceder el control y la emergencia de valores neoliberales en las prácticas educativas, lo que supone una barrera a la hora plantear la implementación de metodologías basadas en los comunes educativos. Finalmente, se concluye que la influencia de lógicas adultocéntricas y neoliberales no responden únicamente a la visión individual de las personas que educan sino que están arraigadas en el sistema educativo a nivel estructural, lo que dificulta la implementación de prácticas alternativas en las que el valor del proceso cobra protagonismo, por encima de los resultados.

Palabras clave: adultocentrismo, comunes educativos, profesorado, metodología participativa audiovisual

Introducción

La presente comunicación presenta los resultados obtenidos como parte del proyecto H2020 “Smooth Educational Spaces. Passing through Enclosures and Reversing Inequalities through Educational Commons” (SMOOTH, 2021-2023) que tenía como objetivo descubrir si la implementación de los comunes educativos podía contribuir a revertir desigualdades sociales en la infancia y juventud. La investigación planteó la implementación de casos de estudio en 7 países y 12 instituciones y, en ese sentido, el artículo comparte la experiencia de trabajo de investigadoras del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra.

La comunicación pretende aproximarse a la perspectiva del profesorado en relación a la implementación de metodologías basadas en los comunes educativos, tales como la metodología participativa audiovisual (MPA) (Palacios et al., 2023). Además, se identifican posibles prácticas de resistencia a la implementación de dicha metodología. De esta manera, se analiza y reflexiona sobre cómo emergen las lógicas y prácticas adultocentristas al implementar metodologías basadas en los comunes educativos. En concreto se presentan los resultados de los casos de estudio desarrollados en dos instituciones educativas de Barcelona en las que se implementó la metodología participativa audiovisual en el marco de los principios de los comunes educativos.

El concepto de *comunes educativos* se desprende de los *comunes*, un paradigma emergente que propone un sistema de valores y acciones alternativo que promueve ideales democráticos, la igualdad y relaciones sostenibles entre las personas y la naturaleza (Bauwens et al., 2019). Este principio establece que los bienes y actividades sociales deben

ser creados, gestionados y compartidos por las comunidades mediante una participación igualitaria y horizontal.

Esto se traslada al ámbito educativo, en el que los *comunes educativos* plantean una educación co-gestionada por todas las personas que componen la comunidad educativa en igualdad de condiciones. Ello implica que el estudiantado, a diferencia de la estructura tradicional, adquiere un rol protagónico en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. De igual manera, el profesorado pasa de ser una figura de autoridad a un acompañante (Pechtelidis y Kioupkiolis, 2020). En ese sentido, la construcción colectiva de la educación como bien común pone énfasis en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos capaces de tomar decisiones (Fernandes et al., 2024).

De esta forma, la práctica del *commoning* desafía el modelo cultural actual y muchas veces se encuentra con obstáculos en una sociedad en la que predominan valores neoliberales y una cultura adultocéntrica. Tal como mencionan Tourne et al. (2024), parte de los retos que implica la implementación de los *comunes educativos* es la cultura escolar tradicional y la resistencia del profesorado a generar cambios. El sesgo adultocéntrico se fundamenta en una concepción binaria basada en la oposición adulto-niño, en la que los niños y niñas son considerados inmaduros o indefinidos, a diferencia de las personas adultas que son definidas como inteligentes, maduras y competentes. Esto promueve una asimetría de poder a favor de la cultura dominante de las personas adultas (Florio et al., 2022).

Por ello, entendemos que es fundamental no solo analizar y transformar las prácticas de niños, niñas y jóvenes en contextos educativos democráticos, sino atender cómo las personas adultas reaccionan ante estos desafíos. Creemos que no es posible desarrollar procesos educativos en contextos de igualdad si sólo se trabaja con la infancia y juventud, considerando que las personas educadoras son parte fundamental de la dinámica relacional que se configura en las instituciones de educación.

Así, en el presente trabajo ponemos el foco en las prácticas, reflexiones e imaginarios del profesorado con especial énfasis en las posibles miradas adultocentristas, sesgos neoliberales y prácticas de resistencia a la implementación de metodologías educativas basadas en los comunes

Objetivos

- Explorar la mirada del profesorado sobre la implementación de metodologías basadas en los comunes a partir de la experiencia de los dos casos de estudio.
- Identificar prácticas de resistencia del profesorado en la implementación de metodologías basadas en los comunes a partir de la experiencia de los dos casos de estudio.

Metodología

Casos de estudio

El marco metodológico en el que se enmarcan los casos de estudio es la metodología participativa audiovisual (MPA), la cual tiene como base la perspectiva de los comunes educativos. Esta metodología combina principios pedagógicos de los comunes educativos con el uso del audiovisual como herramienta para la construcción social de la realidad desde distintas miradas (Palacios et al., 2024). Así, La MPA plantea llevar a cabo un proyecto en el que las personas participantes deben crear una pieza audiovisual contemplando: (1) la concepción del mensaje y temática que quieren transmitir; (2) la producción y realización de la pieza audiovisual; (3) y la edición del mismo. El objetivo es que este proceso se haga bajo

los principios de los comunes, en el que las personas jóvenes deben co-gestionar la realización de la pieza audiovisual en igualdad de condiciones.

De esta manera, la MPA se implementó en 2 casos de estudio, ambos desarrollados en Barcelona. El primer caso de estudio se realizó en una asociación socioeducativa en el barrio del Raval y se llevó a cabo en 2 etapas. La primera etapa fue de enero a junio del 2022 con 30 jóvenes de entre 16 y 18 años. La segunda etapa se realizó de enero a marzo del 2023 con 12 jóvenes de la misma edad. En ambos casos, las personas jóvenes pertenecían a un programa de acompañamiento académico de la entidad y contaban con la presencia de 2 educadores de la entidad. En total se realizaron 42 talleres audiovisuales en trabajo conjunto con 3 educadores entre las dos etapas.

El segundo caso de estudio se realizó en un instituto público del barrio de Ciutat Vella de Barcelona con 15 estudiantes del aula de acogida, aula destinada al estudiantado recién llegado del extranjero para recibir refuerzo de la lengua catalana. Además de la presencia de la profesora, también se contó con 2 educadoras con las que se co-diseñaron los talleres. El caso de estudio se realizó de septiembre del 2022 a febrero del 2023 y se implementaron 10 talleres audiovisuales.

Recolección de datos

Para identificar los imaginarios y prácticas adultocéntricas, se llevaron a cabo 3 técnicas cualitativas:

- *Observación no participante:* En los talleres durante la implementación de los casos de estudio, se contó con la presencia de una investigadora encargada de la observación no participante. Se recolectaron y analizaron 52 fichas de observación entre ambos casos de estudio (una ficha por cada taller).
- *Entrevistas semi estructuradas:* Luego de la implementación de los casos de estudio, se entrevistaron a todas las personas educadoras involucradas activamente en los talleres, para explorar su perspectiva en relación a la metodología aplicada. Se realizaron 6 entrevistas (3 por cada caso de estudio).
- *Grupo de discusión:* Como parte de la evaluación conjunta entre investigadoras y educadores de uno de los casos de estudio, se realizó un grupo de discusión al término de los talleres. En este participaron dos educadores y cuatro investigadores que también habían participado en los talleres. Por razones de disponibilidad del profesorado, no se pudo realizar un grupo de discusión en el segundo caso de estudio.

Resultados y Discusión

Uno de los aspectos destacados sobre el posicionamiento del profesorado ante la implementación de metodologías basadas en los comunes educativos, es la necesidad de mantener las relaciones de poder entre docentes y estudiantes. Aunque el profesorado muestra acuerdo en otorgar un mayor protagonismo al estudiantado, persiste la convicción de que no deben renunciar por completo a su rol de autoridad. La mayor participación del alumnado en la toma de decisiones es frecuentemente percibida por el profesorado como una pérdida de su propio poder, lo que se asocia con el caos y una disminución en la calidad del aprendizaje.

No me gusta hablar de autoridad, pero sí que pienso que debe haber una figura como más de poder, pero ya te digo, no como una cosa de sargento. Pero también a veces ese discurso de 'nada jerárquico, todo horizontal' y tal, es como un poco peligroso si no lo sabes llevar bien. Quiero decir, creo que un tipo de profe con este discurso le

puede ir bien, pero también puede ser un desastre total o un caos. Porque al final debemos aprender, entonces debemos encontrar un poco la balanza (CS1, Entrevista, E1)⁶.

Esto se ve acentuado por la concepción que tiene el profesorado no solo de la figura del estudiante, sino también de las juventudes en general. Existe un criterio etario que históricamente ha posicionado a niñeces y juventudes en un nivel inferior en la escala de poder, sin ser considerados plenamente competentes. En cambio, se cree que debe haber un adulto que las vuelva competentes.

Al final parece que somos meros acompañantes y esta palabra se ha prostituido mucho. Acompañantes, no podemos ser guías o mentores o formadores de alumnos, sino que somos acompañantes. El papel del alumno se está desdibujando demasiado. Una cosa es que sea protagonista y yo puedo estar de acuerdo en que es protagonista de su aprendizaje, pero no, se ha llegado a un punto de que ellos tengan que decidir temarios o cosas que no. La adulta y la que está formada soy yo (CS2, Entrevista E4).

De esta forma, el profesorado valora las metodologías educativas participativas, siempre y cuando operen a disposición de las personas educadoras, sin perder el control.

Estas ideas se confirman y parecen verse potenciadas al momento de analizar las prácticas del profesorado en el aula. La persona adulta establece los límites y las direcciones del espacio, sin fomentar una verdadera exploración y expresión libre de ideas por parte de los jóvenes, aún cuando el objetivo del espacio es promover la participación.

En algunos momentos las participantes tratan de “coproducir”. P5 pregunta si no es mejor que entren por otro sitio. La respuesta de E6 indica molestia, incluso evidencia su poca paciencia o estrés (no sé si por la respuesta de las jóvenes o el retraso). Al final el mensaje es que no pueden participar, comentando o transformando la escena. Lo cual va en contra de la idea de coproducir que plantea la propia entidad y los commons (CS2, Observación sesión 9).

Imaginarios neoliberales de la educación

Al explorar las percepciones del profesorado en relación a las metodologías basadas en los comunes educativos, se observa que la lógica neoliberal está arraigada en sus concepciones de educación. Un ejemplo de esto es la visión utilitarista de la escuela como un espacio de producción constante y funcional al sistema, lo que contrasta con la propuesta de los comunes educativos.

Pero yo siempre les digo vuestra obligación, al igual que tu madre, se va a trabajar por la mañana, tu obligación es estar aquí al 100% en el instituto y por las tardes seguir estudiando, seguir formándote. Es lo que hay. Yo pasé por eso y no estoy traumatizada, ni me faltan valores, al contrario. Es decir, estamos teniendo jóvenes muy ociosos y no saben que el rol que les toca es estudiar, hacer los deberes. (CS2, Entrevista E4)

⁶ Los nombres de las personas han sido codificados para su anonimización. Las personas jóvenes están identificadas con la letra “P” y un número (por ejemplo, P1); mientras que las personas educadoras con la letra “E” y un número (por ejemplo, E1) y las personas investigadoras con la letra “I” y un número. Además, se le ha asignado CS1 al primer caso de estudio y CS2, al segundo.

Incluso en contextos educativos no formales, en los que las restricciones curriculares y directrices jerárquicas son más flexibles, el profesorado internaliza presiones autoimpuestas para cumplir con estándares de productividad y eficiencia.

El espacio no formal, o este al menos, lo que te permite es hacer lo que quieras. O sea, que no tienes un currículo, ni un jefe que dice "te tiene que salir tal", te pones a hacer un poco como tú quieras, pero a la vez te vas como auto exigiendo, auto programando y de repente tú mismo entras en la productividad: "tengo que terminar en un trimestre" e igual no hace falta (CS1, Grupo focal, E3).

En ese sentido, es interesante observar cómo la metodología contribuyó a promover un cambio en la percepción del profesorado respecto a la necesidad de productividad y de mantener el control de lo que se realiza en el aula y de los resultados que se obtienen, al menos en el espacio no formal.

Pero bueno, yo diría sobre todo lo que ha dicho él: el punto aquel de los nervios para que las cosas tiren. Puede ser que sí que hay este punto de decir "bueno, ¿y si no?, No pasa nada". Yo creo que en aquel punto sí que ha habido un cambio o un aviso que ayuda a decir "bueno, pues no pasa nada. Y si no sale o si no tenemos resultados... no pasa nada". Creo que en este punto sí que ha abierto como una puerta. (CS1, Grupo focal, E1).

Sin embargo, el tiempo y la idea de enfrentarse a una "hoja en blanco" surgen como elementos controvertidos que suelen provocar resistencia entre el profesorado, ya sea debido a las demandas institucionales o porque desafían sus propias ideas y prácticas.

Es que es un temazo, ¿no? Porque cuando tú dices que todo salga de vosotros (las personas jóvenes), también hay un como ansiedad, y ahora me estoy abriendo como educador, que hasta dónde está la ansiedad mía y la suya a la hoja en blanco. Porque claro, si tuvieses más tiempo, igual pues irías por otros derroteros, pero a veces el tiempo es como 'bueno, que salga de ti pero te doy 10 opciones o te doy cinco o te doy dos, o al final te doy una y ya está. (CS1, Grupo focal, E3).

Los resultados revelan las contradicciones de las prácticas educativas dentro de un sistema que potencia valores neoliberales, como la productividad y la meritocracia. Aunque quienes educan se motiven a experimentar con metodologías alternativas, el sistema educativo no les proporciona espacios para implementar, probar y reflexionar sobre estos enfoques, debido a la presión de cumplir con objetivos en un tiempo determinado

Conclusiones y Propuestas

La resistencia al cambio y la perpetuación de obstáculos en la implementación de nuevas metodologías educativas, como es el caso de las metodologías basadas en los comunes, reflejan las lógicas adultocéntricas y neoliberales arraigadas en el sistema educativo. Estas dinámicas contradicen la noción de la educación como un bien común que confía en la capacidad de todos los participantes para contribuir de manera significativa a la construcción colectiva del conocimiento.

El cumplimiento institucional tiende a enfocarse en la obtención de resultados a través de procesos dirigidos y rápidos, lo cual se valora positivamente, incluso si no se fomenta la participación del estudiantado. Las prácticas que se centran en el proceso y promueven la participación activa y la autonomía, aunque son esenciales para una educación inclusiva, se perciben como una desviación del cumplimiento institucional y pueden resultar en una mala valoración del profesorado.

La contraposición entre estas prácticas adultocéntricas y la visión de la educación como un bien común que confía en la capacidad de todos los participantes resalta los desafíos inherentes en la implementación de metodologías más inclusivas y participativas en contextos educativos.

A partir de lo mencionado, valoramos la perspectiva de los *comunes* en conjunto con el uso de la MPA, como un posible camino hacia la participación activa y a la colectivización del conocimiento en los contextos educativos. Si bien se identifican obstáculos en su implementación, a la vez se evidencian espacios de cambio que podrían seguir siendo profundizados.

Referencias bibliográficas

- Bauwens, M., Kostakis, V., y Pazaitis, A. (2019). *Peer to peer: the commons manifesto*. University of Westminster Press.
- Fernandes, N., Barra, M., Martins, F., Silva, D., Casanova, J., Sarmento, T., Agnolo, V., y Machado, E. (2024). The challenges of children's participation, sharing, collaboration, and care in non-formal education contexts: Insights from the SMOOTH Project. En G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes, y M. Arciniega-Caceres (Eds.), *Educational commons* (pp. 69-86). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_5
- Florio, E., Caso, L. y Castelli, I. (2022). Detrimental educational practices deemed as culturally acceptable: Adultcentrism and Black Pedagogy in Italian primary schools. *Soc Psychol Educ*, 25(1), 313–347. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09676-1>
- Pechtelidis, Y. y Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28(1). <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Tourne, J., Roose, R., Devlieghere, J., y Bradt, L. (2024). From crisis to commons? Exploring the potential of the commons via two secondary education case studies in Flanders. In G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes, y M. Arciniega-Caceres (Eds.), *Educational commons* (pp. 13-27). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_2
- Palacios, M. J., Páez de la Torre, S., Arciniega-Cáceres, M., y Figueras-Maz, M. (2023). El paper de les eines audiovisuals en els comuns educatius. *Comunicació. Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 40(1), 165–181. <https://revistes.iec.cat/index.php/TC/article/view/150469>
- Palacios-Esparza, M. J., Arciniega-Cáceres, M., Cox, M. V., y Figueras-Maz, M. (2024). Young people in vulnerable contexts: Shaping collective views through media and educational commons. En G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes, y M. Arciniega-Caceres (Eds.), *Educational commons* (pp. 109-130). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_7

ASAMBLEAS CLIMÁTICAS ESCOLARES Y FERIA DE IDEAS: EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA CIUDADANÍA

Núria Monterde Miralles, Gisela Cebrián Bernat
Universitat Rovira i Virgili

Autoría de correspondencia: nuria.monterde@urv.cat

Resumen

La participación y la toma de decisiones del alumnado son esenciales para afrontar distintos retos globales complejos que se manifiestan a nivel local y regional como es la crisis climática. En esta investigación se presenta el proyecto EDUCLIMAD con el objetivo de implicar a los más jóvenes en temáticas relacionadas con la sostenibilidad a través de la implementación de las asambleas, como metodología colaborativa dónde el alumnado reflexiona, delibera, toma decisiones y busca soluciones de forma crítica. Este proyecto se ha pilotado en 25 centros educativos de la provincia de Tarragona. Los objetivos principales de esta comunicación son: 1) Analizar la influencia de las asambleas climáticas escolares en la cocreación de soluciones de sostenibilidad y 2) Comprobar cuál es el impacto social que puede generar la celebración de una feria de ideas en el alumnado con otros agentes del territorio. Las asambleas se estructuran en tres etapas de aprendizaje, deliberación y toma de decisiones, con el apoyo de facilitadores que guían a los participantes a lo largo del proceso, asegurando que todas las opiniones sean escuchadas activamente. Para demostrar la eficacia de la intervención, se presentan las propuestas de acción surgidas en los diferentes centros educativos, así como se proponen los resultados esperados relacionados con el impacto que puede generar la celebración de la Feria de Ideas entre los diferentes agentes del territorio, además de sus limitaciones asociadas.

Palabras clave: asambleas climáticas escolares, feria de ideas, educación para la sostenibilidad, comunidad educativa, ciudadanía

Introducción / Marco Teórico

Actualmente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, refleja la urgencia de integrar los principios de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en todos los niveles educativos, con el objetivo de promover el desarrollo de materias desde una perspectiva de sostenibilidad (Cebrian, Junyent y Mulà, 2020), siendo la Meta 4.7 del ODS 4 -Educación de Calidad, la que aborda específicamente la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados (UNESCO, 2017). Considerando que la EDS se basa en la equidad, la justicia, tolerancia y responsabilidad, y en procesos de diálogo colaborativo (Tilbury, 2011), se plantean las asambleas climáticas como una estrategia educativa para promover un diálogo inclusivo y un compromiso democrático para buscar soluciones informadas y llegar al consenso a través de usar el pensamiento crítico, así como para dar voz a los estudiantes en temáticas relacionadas con la sostenibilidad y cambio climático a nivel local, con el fin de que sus propuestas vayan más allá del contexto educativo siendo escuchadas y valoradas por los representantes políticos y otros agentes de la comunidad.

Para afrontar los retos globales que se manifiestan a escala local y global en las sociedades actuales es clave que los estudiantes y la ciudadanía se involucre en procesos de aprendizaje transformativo y comunitario para favorecer el bienestar, la realización personal y la acción colectiva (Leicht, Heiss y Byun, 2018). A estas alturas el ciudadano ideal ya no es alguien que "sigue las normas" impuestas por instituciones gubernamentales, sino aquel que se moviliza

y ejerce como miembro activo y en comunidad de forma permanente, sin considerar la mediación de los poderes políticos estatales (Domènech, 2018). Asimismo, la ciencia ciudadana es un proceso de investigación colaborativo llevado a cabo por ciudadanos de la comunidad para ayudar a responder a preguntas a las que los científicos no pueden responder solos (Fritz et al., 2019). Además, la ciencia ciudadana y el aprendizaje comunitario adquieren fuerza como medios para ayudar a avanzar en investigaciones científicas vinculadas a la sostenibilidad, fomentando la comprensión, concienciación y el desarrollo de competencias en este ámbito entre los ciudadanos (Cebrián et al., 2020; Fritz et al., 2019; Hsu et al., 2014). En este sentido, la capacidad de participación de los estudiantes es clave, a pesar de que en la mayoría de los casos termina siendo una participación simbólica debido a la falta de adultos interesados en comprender los intereses particulares de los jóvenes (Hart, 1993). Por esta razón, la implementación de las asambleas climáticas se conciben como propuesta innovadora de participación auténtica, según la escalera de participación de Hart (1993), iniciada por los estudiantes, cuyas propuestas serán compartidas y valoradas con otros agentes adultos (comunidad educativa, representantes políticos y ciudadanos del territorio).

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos que se plantean en esta comunicación son:

- Analizar la influencia de las asambleas climáticas escolares en el desarrollo y la cocreación de soluciones de sostenibilidad y estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático
- Comprobar cuál es el impacto social que puede generar la celebración de una Feria de Ideas en el alumnado con otros agentes del territorio, a través de compartir sus opiniones en un cuestionario online.

Metodología / Método

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación aplicada EDUCLIMAD (TED2021-129854A-I00), Asambleas Climáticas Escolares: co-creación de estrategias de adaptación y mitigación del cambio climático y desarrollo de competencias en sostenibilidad, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades MICIN/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/ PRTR.

En este proyecto se han implementado asambleas climáticas escolares en 25 centros educativos de la provincia de Tarragona, de las comarcas Alt Camp y Baix Penedès, en 19 centros de Educación primaria y 6 centros de educación secundaria, en los niveles educativos de ciclo medio (4º) y superior (5º y 6º) y en los niveles educativos de 1º, 3º y 4º de ESO, respectivamente.

El proceso metodológico que se ha seguido para implementar las asambleas se organiza en tres etapas de aprendizaje, deliberación y toma de decisiones, apoyadas y guiadas por facilitadores (Grewin, 2018; Ferejohn, 2008). La primera fase es preparatoria y de diseño de materiales, incluyendo el diseño de una guía metodológica para la creación e implementación de asambleas climáticas escolares. La segunda fase consiste en la organización y desarrollo de asambleas en centros de Primaria y Secundaria y la elaboración de un plan de acción y recomendaciones políticas por parte de las comunidades educativas participantes. La última fase contempla la evaluación y difusión de los resultados, los recursos educativos diseñados y los aprendizajes derivados del proyecto a agentes del territorio incluyendo responsables políticos y otros centros educativos del territorio. Finalmente, las propuestas generadas se presentarán a los diferentes agentes educativos, entidades locales y responsables políticos en una Feria de Ideas conjunta. Concretamente, se prevé celebrar dicha Feria entre abril y mayo de 2024.

En relación a la implementación de las asambleas en el aula, se distribuye en tres sesiones: en la primera sesión de asamblea, facilitada por personas expertas en cambio climático, el alumnado trabaja en grupos reducidos con el objetivo de compartir y expresar sus ideas

relacionadas con un tema vinculado al cambio climático que existen a nivel local (p.e: agua, aire, energía y turismo), cuyas ideas serán proyectadas en un mapa conceptual destacando los aspectos positivos y negativos del tema en cuestión. A partir del mapa conceptual, cada grupo de alumnos consensúa 10 propuestas ambientales factibles que se puedan llevar a cabo en su municipio. Finalmente, cada grupo expone sus propuestas al resto del grupo y se procede a la votación, dónde se votan las acciones que se consideran más prioritarias. En la segunda sesión, se realiza un retorno al alumnado y profesorado sobre las acciones más votadas para que puedan llegar a un consenso más amplio de manera crítica para escoger la acción que el alumnado considere más relevante y factible para llevar a cabo en su municipio dónde será presentada a la comunidad local y a representantes políticos en una tercera sesión, a través de organizar una Feria de Ideas en formato foro, abierto a todos los públicos del municipio.

Se propone que a lo largo de esta Feria la tecnología nos ayude a recoger opiniones de la comunidad, a través de un cuestionario online, para compartir su opinión a través de preguntas como: ¿cuáles son las propuestas que más les han gustado? ¿cuáles son las que ven más viables o más necesarias para el municipio?, y así, maximizar la difusión y participación ciudadana.

Resultados y Discusión

Referente al primer objetivo de la investigación, las asambleas climáticas escolares promueven eficazmente la co-creación de estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático a través de la participación activa y el empoderamiento del alumnado. Además, las asambleas contribuyen en el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento crítico, la competencia interpersonal y la acción colectiva, centrándose en la colaboración con otros miembros de la comunidad con el objetivo común de lograr sociedades más sostenibles.

En relación con las acciones propuestas, votadas y priorizadas por el alumnado participante, se han identificado principales ámbitos de actuación relacionados con la acción climática y la integración de la sostenibilidad a nivel local y regional como son la Gestión y cura del medio ambiente, Potenciar la movilidad sostenible, Promover la eficiencia energética y usar energías renovables, Promover el consumo responsable y consciente y la Gestión y uso del agua. Se trata de acciones orientadas a minimizar el impacto negativo de las actividades humanas en el medio ambiente y promover la creación de espacios verdes, promover el uso de transporte no contaminante, público y transporte eléctrico para reducir el uso de combustibles fósiles, realizar un buen uso de los recursos energéticos de los que disponemos y utilizar energías limpias y renovables, promover la reutilización de productos textiles y plásticos y reducir el consumo de agua y buscar maneras de usarla eficientemente.

Respondiendo al segundo objetivo de investigación, se espera difundir y transferir los resultados del proyecto EDUCLIMAD mediante diferentes medios de comunicación (guía metodológica de las asambleas, propuestas de acción y recomendaciones políticas) a todos los públicos y en tres idiomas (catalán, castellano e inglés) para maximizar la difusión entre los ciudadanos e animarlos a conocer los intereses del sector juvenil del municipio. En relación al cuestionario online, se espera que los diferentes agentes del territorio participen y compartan ideas y opiniones para enriquecer las propuestas de acción planteadas por el alumnado y, de este modo, poder implicar y crear nuevas sinergias entre el ámbito educativo, político y social del territorio.

Conclusiones y Propuesta/s

Los resultados sugieren implicaciones políticas para la integración de los enfoques de co-creación en los planes de estudio escolares, y subraya el papel fundamental de la educación para fomentar ciudadanos sostenibles y capacitar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio activos en su comunidad. Además, el desarrollo de recursos educativos innovadores de este tipo son imprescindibles para involucrar a la comunidad educativa en la acción climática, así como para alcanzar otros objetivos de desarrollo sostenible, pudiendo

ser aplicables a diferentes etapas educativas y en otros contextos. La implementación de las asambleas climáticas en las aulas, promueve la reflexión, el intercambio de ideas, la deliberación y la toma de decisiones de manera crítica e informada a través de la colaboración y cooperación del alumnado. Estos procesos pedagógicos incitan a los alumnos a desarrollar estrategias colaborativas para co-crear propuestas de acción destinadas a mitigar el cambio climático. Estas estrategias pueden fomentar posibles cambios en los comportamientos del alumnado con el objetivo de contribuir a la sostenibilidad, además de promover e introducir nuevas acciones ambientales en los centros educativos.

La participación y toma de decisiones no son acciones exclusivamente para adultos; los niños y adolescentes tienen el derecho de experimentar la participación para desarrollar competencias asociadas a ella como es la cooperación, la exposición de ideas, la reflexión y la iniciativa individual para generar cambios colectivos. Una comprensión de la participación democrática, la confianza y la capacidad de participación solo puede adquirirse mediante la práctica (Hart, 1993), de modo que la participación de los estudiantes debe cumplir con el octavo nivel de participación tal y como indica la escala de Hart (1993): Participación iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos, y se espera que a partir de experimentar las asambleas climáticas y la Feria de Ideas el alumnado pueda llegar a participar de forma auténtica y significativa.

Cabe destacar ciertas limitaciones en esta investigación, en relación con las asambleas climáticas. Algunos centros educativos encontraron dificultades para concretar e investigar sobre una propuesta concreta. Respecto a la participación ciudadana durante la Feria de Ideas, el evento tuvo que cambiar de ubicación por previsión de lluvias, trasladándose en un espacio cubierto, cerrado y alejado del centro del municipio, siendo un espacio menos atractivo y visible para los visitantes. Además, algún centro educativo no pudo asistir ni presentar sus propuestas a las otras escuelas debido al mal tiempo y a la larga distancia hasta el lugar del evento. También, se invitó a varios representantes políticos del territorio, aunque algunos no pudieron asistir al acto de Bienvenida de la Feria por motivos personales. De cara a futuras investigaciones se considerarán estos aspectos para mejorar el desarrollo del proyecto.

Esta investigación se considera de relevancia científica por dos motivos: 1)Presenta la conceptualización metodológica para implementar asambleas climáticas en los centros educativos y ofrece aprendizajes valiosos de los procesos deliberativos sobre el cambio climático para otras instituciones educativas (Cebrián et al 2023) y 2)Promueve la participación activa ciudadana creando sinergias entre los diferentes agentes del territorio y fortaleciendo los enlaces entre los miembros de la comunidad del territorio.

Referencias bibliográficas

- Cebrián, G., Boqué, A., Camarero, M., Junyent, M., Moraleda, A., Olano, J.X. y Renta, A.I. (2023). Las asambleas escolares por el clima: una herramienta para empoderar a la comunidad educativa en la acción climática. En M. Sánchez-Moreno y J. López-Yáñez (Eds), *Construir comunidad en la escuela* (pp. 221-228). Narcea.
- Cebrian, G., Junyent, M. i Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(579), 1-9. <https://doi.org/10.3390/su12020579>
- Domènech, J. (2018). *Aprenentatge Basat en Projectes, Treballs pràctics i Controvèrsies: 28 propostes i reflexions per ensenyar Ciències* (2a edició). Rosa Sensat.
- Fritz, S., See, L., Carlson, T., et al. (2019). Citizen science and the United Nations Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2(10). 922–30.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, 4. UNICEF-Icdc.
- Hsu, A., Malik, O., Johnson, L. y Esty, D. C. (2014) Development: mobilize citizens to track

sustainability. *Nature* 508, 33–35.

Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W.J. (2018). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>

UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

EL CONTRA-CURRÍCULUM OCULTO: RESISTENCIAS, SOLIDARIDAD Y CUIDADO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Pablo Neut Aguayo¹, Paula Lozano-Mulet²
Universitat Autònoma de Barcelona¹, Universitat de Barcelona²

Autoría de correspondencia: pablo.neut@uab.cat

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo en la cotidianeidad escolar el estudiantado vive y produce la realidad educativa a partir de prácticas y relaciones que contestan los principios morales propios de un orden educativo de talante neoliberal. Estas, al materializarse, recrean formas alternativas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo social. Por lo señalado, la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto e inmediato -dicho de otro modo, susceptible de erigir una praxis "presentista"- para un tipo de contrahegemonía vivida o experiencial. Para respaldar estas proposiciones se llevó a cabo una investigación enmarcada en el enfoque biográfico-narrativo. Se realizaron 35 entrevistas biográficas a estudiantes secundarios chilenos de distintos grupos socio-económicos (GSE). Los resultados demuestran que, en la vivencia escolar cotidiana -y aunque de manera diferencial en cada GSE-, la contrahegemonía experiencial se manifiesta a través de dos expresiones principales: las resistencias y la vincularidad. La articulación entre ambas, como discutiremos posteriormente, puede servir de soporte para la emergencia de un contra-curriculum oculto. Este, a su vez, presenta potencialidades y límites para promover los procesos de transformación socioeducativa.

Palabras clave: contra-curriculum oculto, experiencia escolar, estudiantes, resistencias, vincularidad

Introducción / Marco Teórico

Las lecturas hegemónicas de la escuela se han caracterizado por un tipo de razonamiento soportado en la idea de la socialización, es decir, en la concepción de un proceso formativo de carácter armónico, aproblemático e ininterrumpido de interiorización de la norma y de adquisición progresiva de autonomía por parte de los sujetos, proceso cuyo resultado sería una integración diferenciada, aunque no conflictuada, dentro del entramado social (Durkheim, 1976; Parsons, 1976).

Por su parte, y a modo de contrapropuesta al modelo funcionalista enunciado, las lecturas críticas predominantes han sostenido su programa impugnador en base a la tesis de la reproducción. De acuerdo a estas, la escuela constituiría una institución encargada de legitimar y transmitir -es decir, perpetuar- la ideología (Althusser, 1974) y la cultura de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1995), así como las relaciones sociales y de producción propias del sistema capitalista (Bowles y Gintis, 1985).

Finalmente, reconociendo los límites de las tesis reproduccionistas -particularmente su exacerbado énfasis estructuralista-, la denominada pedagogía crítica ha avanzado en la línea de rescatar la acción de los actores escolares y sus modos de contestación frente a los procesos de reproducción socio-escolar. Para ello, han nucleado una parte importante de su producción teórica en torno a la noción de resistencia (Giroux, 2022; 2004; McLaren, 2005) a la vez que han enfatizado la dimensión agéntica de los actores educativos (McLaren y Kincheloe, 2008; Willis, 2017).

Aunque aparentemente en las antípodas, estas tres versiones se sostienen en un tipo de imaginación pedagógica soportada en la cuestión de la dominación, es decir, conciben un sistema integrado de regulación y control que, aún con intersticios, resulta inmovilizante para

la transformación educativa y social. En el fondo, el problema común de estas aproximaciones es la dominación y cómo esta es internalizada (en el caso funcionalista), materializada (en el caso de las teorías de la reproducción) o confrontada (en el caso de la tesis de la resistencia) antes que la transformación o la contrahegemonía y cómo esta es vivida/construida concretamente en el día a día escolar.

El objetivo de esta ponencia es ubicarse en otro modo de imaginación político-pedagógica. En efecto, lejos de la ilusión funcionalista de la integración armónica y del inmovilismo fatalista de las versiones reproduccionistas, intentamos una aproximación que reconoce en determinados órdenes de la experiencia escolar un sustrato crítico e impugnador de los valores predominantes, explorando la posibilidad de una contrahegemonía escenificada en la vida diaria de la escuela.

En esta dirección, y tomando distancia de aquellas propuestas críticas que sólo conciben la transformación educativa como un resultado de luchas sistemáticas y organizadas desde el tradicional “activismo” (Apple, 2018), el carácter contrahegemónico aludido no constituye el resultado de un programa político, de algún tipo de coordinación colectiva o de una acción confrontacional ideológicamente explicitada -ni siquiera de la construcción de una cultura de la queja (Ahmed, 2022)-, sino de la contestación práctica -y no necesariamente discursiva ni proyectual- de un sistema de valores hegemónicos.

Objetivos / Hipótesis

La pregunta que estructura el entramado analítico es: ¿existen discursos, dispositivos, relaciones y/o prácticas no estatuidas oficialmente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia de los y las estudiantes en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

Al respecto, y a manera hipótesis, sostenemos que en las interacciones cotidianas el estudiantado produce la realidad educativa a partir de prácticas y relaciones que contestan los valores del orden escolar neoliberal y que, al hacerlo, recrea vívidamente otras formas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo social. Visto de esta manera, la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto e inmediato -dicho de otro modo, susceptible de erigir una praxis “presentista”- para un tipo de contrahegemonía experiencial. A esta dimensión de la experiencia escolar la denominaremos como el contra-curriculum oculto de la escuela.

Metodología / Método

Para llevar a cabo la investigación hemos adoptado el enfoque biográfico-narrativo. Dentro de este, optamos por aquellas posiciones que intentan hacer emerger, desde los relatos particulares, un saber que es colectivo y que da cuenta de aspectos estructurales de las relaciones sociales (Bertaux, 2015; Bolívar y Domingo, 2019; Goodson et al., 2016).

Siguiendo dichos lineamientos, la investigación se estructuró a partir de la producción de “relatos de vida” generados a través de entrevistas biográficas (Bolívar et al., 2021), particularmente siguiendo la estrategia de los “relatos biográficos paralelos” (Bertaux, 2005; Bolívar et al., 2001; Pujadas, 1992). De acuerdo a Pujadas, “este tipo de procedimiento utiliza las autobiografías en el estudio de unidades sociales amplias” y consiste en “la acumulación de una muestra amplia de relatos biográficos” (Pujadas, 1992, p. 52). Tal ejercicio permitiría “superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales” y, consecuentemente, “acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación” (Bolívar et al., 2001. p. 263).

En concreto, se realizaron 35 entrevistas biográficas a estudiantes que cursaban su último año de escolaridad obligatoria en la ciudad de Santiago de Chile. De estos, 10 correspondían a jóvenes que asistían a un colegio particular-pagado clasificado como de Grupo Socio-Económico (GSE) Alto, 10 a una institución particular-subsencionada de GSE medio y 15 a

un liceo municipal de GSE bajo. Del total, 17 han sido estudiantes hombres y 18 estudiantes mujeres. Tras la entrevista a los 35 jóvenes, se seleccionó a dos de ellos en cada GSE (seis en total) para una entrevista biográfica progresiva. En la práctica, con estos seis jóvenes se efectuaron tres encuentros consecutivos (adicionales a la entrevista biográfica única) para profundizar en sus trayectorias escolares. Si se considera cada uno de estos encuentros como una entrevista, el número total de entrevistas fue de 53, las cuales fueron procesadas a través de un análisis sociobiográfico (Bertaux, 2005; Meccia, 2020).

Resultados y Discusión

Luego de procesado el material de las entrevistas se puede afirmar que, en la experiencia escolar cotidiana, los y las estudiantes reconocen un sustrato crítico y experiencialmente contrahegemónico que se expresa a través de dos dimensiones principales: las resistencias y la vincularidad.

Resistencias:

las teorías de las resistencias surgieron en la década de los 80' (Giroux, 2004; McLaren, 2005; Willis 2017) y fueron comúnmente reducidas a la dimensión de clase. Este estudio permite reactualizar estas propuestas, estableciendo como novedad el hecho de que las resistencias se expresan en todas las clases sociales (aunque de manera diferencial) y tienen una motivación fundamentalmente ética antes que propiamente política. En este sentido, operan en el nivel de la "infrapolítica de los desvalidos" (Scott, 2010, p. 44). El conjunto de resistencias evidenciadas puede clasificarse en:

- Resistencias interactivas: son las que predominan en la cotidianeidad escolar y se expresan en los tres grupos socioeconómicos (bajo, medio y alto). Constituyen respuestas "discretas" a prácticas diarias de humillación, generalmente ejecutadas por autoridades escolares. Al estar motivadas por la rehabilitación de la dignidad propia, estas resistencias tienen un fuerte componente ético de contestación a una moral - neoliberal- de la dominación.
- Resistencias contra-institucionales: si bien pueden direccionarse hacia autoridades escolares, resultan de la crítica hacia órdenes más generales de la institución. En los jóvenes de clase baja y media una resistencia contra-institucional compartida es la movilización por las condiciones de la infraestructura escolar. En el estudiantado de clase media también se desarrollan fuertes resistencias contra el dueño del establecimiento y el principio del lucro en educación. En los jóvenes de clase alta no se presentan este tipo de resistencias.
- Resistencias normativo-identitarias: Suponen una crítica y transgresión en torno a las normas escolares relacionadas con la vestimenta escolar y la exclusión de las identidades juveniles. Estas se presentan en todos los grupos sociales y se escenifican en la permanente transgresión de la presentación formal y las simulaciones de adhesión al reglamento escolar.

Vincularidad:

las resistencias se encuentran definidas consustancialmente por oposición. Es decir, representan la contestación a una situación de humillación o abuso. Por ello, tienden a agotarse en el acto mismo de impugnación. Para su proyección, estas deben inscribirse en un horizonte común con otras instancias contrahegemónicas. Es bajo dicho registro que se instala la vincularidad. Esta constituye la respuesta cotidiana del estudiantado ante una "pedagogía de la crueldad" (Segato, 2018) o una "pedagogía de la precariedad" (Giroux et al., 2022) sustentada en la moral neoliberal del "sí mismo" (Laval y Dardot, 2013), la cual estatuye la competitividad, el individualismo y la desvinculación ante el dolor del otro como eje de la construcción subjetiva. En la medida que confronta la desvinculación que promueve tal moral/pedagogía, la vincularidad constituye un eje de construcción contrahegemónica de las relaciones escolares. Esta se moviliza en dos grandes expresiones:

- La solidaridad: en la experiencia escolar cotidiana, el estudiantado desarrolla múltiples acciones de solidaridad con sus pares, promoviendo sentimientos de empatía y compañerismo que se contraponen a la moral neoliberal del “sí mismo”. Particularmente en el grupo socioeconómico bajo, estas acciones tienden a generar procesos activos de vinculación societal, generando verdaderas “comunidades de confianza y afirmación” (McLaren, 1994, p. 43).
- El cuidado: la experiencia escolar se encuentra recargada de situaciones de exposición a la humillación. El cuidado se expresa en una práctica cotidiana de resguardo de la dignidad del otro frente a dicha exposición. En nuestros resultados este se revela de manera paradigmática en el acompañamiento que determinados estudiantes realizan respecto de quienes son víctimas de acoso escolar, pero también en múltiples ejercicios de contención del dolor ajeno. Estas prácticas se contraponen a la moral neoliberal del “sí mismo” y pueden constituir el soporte de una “ética y una pedagogía de los cuidados” (Estalayo et al., 2022).

Tanto las resistencias (interactivas, contra-institucionales y normativo-identitarias) como la vincularidad (solidaridad y cuidado) pueden ser considerados como el contenido de un verdadero contra-curriculum oculto, cuestión de la que nos ocupamos a continuación.

Conclusiones y Propuestas

Uno de los conceptos centrales de las posiciones educativas críticas es el de curriculum oculto (Giroux, 2004; Jackson, 1992). Este da cuenta de aquellos discursos y prácticas que, de manera subyacente, se desarrollan con regularidad en las relaciones escolares y estructuran la experiencia de los sujetos, así como sus representaciones del mundo. Todo esto aun cuando dichos “contenidos” no estén estipulados en el curriculum oficial o explícito. Desde que fue acuñada, esta noción ha sido movilizada en asociación con aquellas dinámicas que promueven la reproducción educativa y social. Así, las investigaciones sobre curriculum oculto destacan aspectos como el racismo, el sexismo, el clasismo o el autoritarismo en las relaciones escolares cotidianas (Giroux, 2004; Torres, 1992).

Es en este contexto que intentamos explorar la posibilidad de un contra-curriculum oculto. La pregunta planteada en la introducción nos permite abrir esta discusión: ¿existen discursos y prácticas no estatuidas oficial o explícitamente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia de los actores escolares en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

A partir de los resultados expuestos, la respuesta es afirmativa. En efecto, lo que hemos denominado como la dimensión experiencialmente contrahegemónica constituye, precisamente, una forma de contra-curriculum oculto. En otras palabras, en su experiencia cotidiana los estudiantes desarrollan una capacidad crítica (de las dinámicas opresivas o humillantes) que permiten la expresión de múltiples resistencias y, al mismo tiempo, despliegan vínculos (de solidaridad y cuidado) que se contraponen a los valores neoliberales predominantes (individualismo, competencia, etc.). Estas formas contrahegemónicas operan en el día a día con una frecuencia e intensidad tal, que terminan por impregnar la interpretación que los propios actores realizan en torno a su experiencia escolar (Neut, 2024).

De esta forma, las resistencias y la vincularidad podrían constituir el “contenido” de un contra-curriculum oculto que revela las formas cotidianas de impugnación y confrontación hacia aquel curriculum oculto guiado por la lógica de la reproducción educativa y la dominación social.

Una aproximación como esta genera aperturas político-pedagógicas para la transformación socioeducativa. En efecto, el contra-curriculum oculto habilita nuevas posibilidades contrahegemónicas que emergen de la experiencia misma de los sujetos. No es, como resulta evidente, una movilización masiva ni un programa ideológico lo que puede aportar, sino, la intensidad de los vínculos y las prácticas humanizadoras que lo informan cotidianamente. Este “contenido”, pues, podría insumar a la búsqueda de una transformación escolar que sea

significativa, contextualizada y enraizada no en las decisiones externas de los “expertos” sino en las prácticas ya vigentes de los actores educativos.

En el fondo, la noción de un contra-curriculum oculto proporciona, junto a los elementos de una teoría crítica para denunciar la reproducción y la dominación, un “lenguaje de posibilidad” (Giroux, 2003) y una “esperanza radical” (McLaren, 1994) en torno a la dimensión agéntica de los sujetos y su capacidad para incidir en la construcción de la realidad socioeducativa.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2022). *¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional*. Caja Negra.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Tupac Amaru.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. LOM Ediciones.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. y Sancho, Juana María. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, (51), 1-23..
- Giroux, H., Neut, P. y Rivera, P. (2022). Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order. Insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context. *Foro de Educación*, 20(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1042>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2022). *Pedagogy of Resistance. Against manufactured ignorance*. Bloomsbury.
- Goodson, I. Antikainen, A. Sikes, P., y Andrews, M. (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge.
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Morata.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. GEDISA.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P., y Kincheloe, J.L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. GRAÓ.
- Meccia, E. (Dir.) (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL, Eudeba.

- Neut Aguayo, P. (2024). Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de grupo socioeconómico alto, medio y bajo. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3084>
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana, *Revista de educación*, (242), 64-86.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Scott, J.C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

¿EDUCACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y/O EDUCACIÓN CRÍTICA? UN BINOMIO IRRECONCILIABLE Y, AÚN MÁS, EN TIEMPOS TRANSHUMANOS

Paloma Castillo Labrada
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: palcas02@ucm.es

Resumen

Se plantea un análisis de la siguiente asunción: que la educación en pensamiento crítico y la educación crítica pudieran conformar un binomio irreconciliable, aún más si cabe en tiempos transhumanos. Para articularlo, el punto de inflexión a considerar será el fin al que la educación debiera apuntar supuestamente. Se articularán varias posibilidades y se ofrecerán argumentos a favor y en contra de cada una de ellas mediante la hermenéutica-crítica de algunas bases de la filosofía analítica de la educación, del pensamiento crítico, de la pedagogía crítica y del transhumanismo. De esta manera se pretende contrastar las razones por las que: a) el transhumanismo sirve para el desarrollo de la técnica, pero incurre en los escollos de una racionalidad instrumental; b) una educación crítica cuyo desiderátum no sea el pensamiento crítico sirve para la vida democrática, pero no para la educación *eo ipso*; c) el pensamiento crítico no sirve para nada en particular, pero ilumina. En aras de tales planteamientos se articularán las implicaciones que tiene la propuesta del pensamiento crítico para la reflexión y la práctica de la educación crítica. Las conclusiones a las que se llegan son fundamentalmente tres: 1) el punto de partida es que la condición *sine qua non* de la educación no puede ser distinta al pensamiento crítico, una noción que es encarnada por una concepción de la 'racionalidad' que se nutre de la epistemología y de la ética; 2) con lo cual, el pensamiento crítico parece iluminar las carencias de la pedagogía crítica, considerando sus implicaciones prácticas y sociales al margen de la normatividad y de cualquier tipo de criterio o estándar; 3) y, además, la pedagogía crítica reivindica el componente social necesario para una visión racional de la enseñanza que no sea defectuosa, calculadora o instrumental, esto es, parece afianzar una visión deseable del pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación crítica, transhumanismo, filosofía analítica de la educación.

Introducción / Marco Teórico

Partiendo de la premisa de Marco Aurelio de que la vida es lo que nuestros pensamientos hacen de ella, la cuestión fundamental a plantear es la siguiente: ¿cuál es el fin al que la educación debiera de dirigirse? Al respecto, resultan plausibles varias posibilidades: el pensamiento de orden superior, la vida democrática, la libertad, la autonomía, la convivencia basada en valores, el juicio crítico, la verdad, la alteridad, el bien común, la justicia social... Son variopintas las tradiciones filosóficas que bien avalan tales propósitos, cuya relación no es ni mucho menos idiosincrática, bien justifican por qué son dudosos e, incluso, perniciosos. La concepción que se proyecta aquí se enmarca en la segunda postura, considerando las bases de la filosofía analítica de la educación y de los discursos sobre el pensamiento crítico del *Critical Thinking Movement*. De esta manera, lo que se pretende reivindicar es la inclusión de la teoría en los supuestos dominios de la práctica. Sin el fundamento, la práctica sería infundada, pero con la teoría, también; la razón es que la teoría no tendría por qué servir a la práctica (Siegel, 2023). De aquí subyacen los puntos de inflexión fundamentales a considerar para una actualidad educativa que parece sumida en aspectos instrumentales.

El único propósito que parece justificar la pertinencia de la teoría 'por y para' la teoría -aunque también 'por y para' la práctica- es el pensamiento crítico. A continuación se pretende articular esta idea, considerando algunas de sus implicaciones. De esta manera, se analizarán los aspectos que separa una educación en pensamiento crítico de una educación crítica que no apunte al desiderátum anterior. Se trata de una brecha insondable, que no ha hecho más que incrementarse en aras del desarrollo tecnológico que augura el transhumanismo en la educación. Dicho movimiento intelectual y cultural parece poner contra las cuerdas que la crítica sea deseable, que la educación vertebral de la lentitud del fundamento y que necesitemos de la equivocación y del esfuerzo para comprender y para perseguir la verdad (Castillo, 2023a).

A la luz de lo expuesto, más que elaborar un marco teórico, como un marco que preceda el cuadro que se vaya a pintar *a posteriori*, este se extenderá a lo largo de la propuesta. La razón de lo anterior es que lo que se pretende reivindicar es el valor del fundamento 'por y para' el fundamento. Su inclusión en la erudición educativa y en la praxis escolar no puede ser una opción, sino la base que sustenta su propia *raison d'être* desde una mirada crítica.

Objetivos / Hipótesis

Se pretende examinar el valor del fundamento 'por y para' el fundamento en la educación. Para ello, se analizarán algunos de los principales encuentros y desencuentros entre el pensamiento crítico y la educación en pensamiento crítico, la educación crítica -en aras de la pedagogía crítica- y el transhumanismo en la educación.

Metodología / Método

La metodología es hermenéutica-analítica de algunas bases de la filosofía analítica de la educación, del pensamiento crítico, de la pedagogía crítica y del transhumanismo

Resultados y Discusión

Dentro de los resultados se justificará cuáles son los principales argumentos que unen y separan la educación en pensamiento crítico de una educación meramente crítica, así como las implicaciones que tiene el transhumanismo en este debate.

En contra del pensamiento crítico, se podría justificar que la racionalidad podría dominar acriticamente nuestro ser (Askay, 1997). La idea del imperio de la razón instrumental tiene a su vez varios derroteros. Uno de ellos es que la noción de 'racionalidad' lleva implícitas relaciones de poder entre opresores y oprimidos, aquellos que tienen razón frente a los que no. De él estriba, por ejemplo, uno de los puntos de inflexión a los que se contraponen la pedagogía crítica: ¿cómo afrontar que las definiciones hegemónicas de las ciencias no dependiesen de visiones dominantes? En definitiva, si el adoctrinamiento ya existe, ¿cómo enseñar la criticidad? Los estudiantes tendrían que ser concienciados de las condiciones sociales que determinan el adoctrinamiento para, así, ser liberados. Para lograr esto mismo el foco habría de ponerse en el contexto y en los procesos intersubjetivos sobre las estructuras de opresión y de dominación, entre otros asuntos (Burbules y Berk, 1999). En aras de lo expuesto, otro derrotero de la racionalidad instrumental surgiría de los escollos en los que incurre una de las máximas transhumanistas: el uso de la técnica 'por y para' la técnica. En consideración con esta lógica, ¿dónde quedaría el pensamiento en el transhumanismo?; ¿por qué la mejora de la técnica -y de la episteme- no tendría por qué traducirse en la mejora educativa, de las potencialidades humanas, de los valores, de las capacidades...? Por estos asuntos el transhumanismo tiene unos límites éticos, epistemológicos y educativos fundamentales pero, también, la pedagogía crítica *eo ipso*. (Castillo, 2023b, 2023c, 2023d).

En contra de la pedagogía crítica, la lógica del transhumanismo no es muy esperanzadora al realzar las relaciones de poder y los usos de la técnica -separada del pensamiento- que se han calificado como indeseables. Entonces, lo que habría que analizar es si una educación crítica con propósitos sociales y democráticos posibilitaría la conjunción de la técnica y del pensamiento como dos caras de una misma moneda. Al respecto, son varios los interrogantes a los que parece no haber respuestas: ¿cuáles son los criterios y estándares normativos a

considerar?; ¿cómo justificar las razones en aras de la calidad epistémica?; ¿de qué manera plantear la enseñanza como una actividad racional que velara por el cuestionamiento, por el falibilismo -la probabilidad hacia la verdad-, por el respeto, por los esfuerzos y las disposiciones para buscar la mejor evidencia disponible? (Burbules y Berk, 1999; Scheffler, 1965, 1973/2014; Siegel, 1988, 2013). La educación en pensamiento crítico va más allá de una educación crítica pues, aunque podría iluminar sus múltiples propósitos, no sirve para estos. El valor del pensamiento no es servir para la acción, pues solo sirve para discernir el pensamiento crítico del que no lo es, es decir, para vivir una vida racional (Scheffler, 1973/2014; Siegel, 2023). La vida racional no es ajena al riesgo, sino que bebe de él; es una cuestión de grado -no de todo o nada- que atañe: estar informado, estimar lo que aporta el otro y las evidencias disponibles -el respeto en un sentido kantiano-, comprometerse con la búsqueda de la verdad... Por todo ello, la noción de la 'racionalidad' que se encarna en el pensamiento crítico como desiderátum educativo fundamental requeriría de unas determinadas relaciones entre la epistemología y la ética (Scheffler, 1960/1970, 1965; Siegel, 1988, 2013). A fin de cuentas, de no ser por tales relaciones, los aspectos que aporta la educación crítica en aras de la pedagogía crítica serían insuficiente *eo ipso*.

Conclusiones y Propuestas

A modo de conclusión, se pretenden exponer las implicaciones que tiene la propuesta del pensamiento crítico para la reflexión y la práctica de la educación crítica.

En consideración con lo estudiado, el transhumanismo sirve para el desarrollo de la técnica, la pedagogía crítica sirve para la vida democrática, pero, ¿para qué sirve el pensamiento crítico? No hay ninguna respuesta sobre fines prácticos que el pensamiento crítico pudiera esclarecer, lo cual podría poner en jaque su importancia para la consideración de los problemas educativos de esta índole. Ahora bien, por un lado, hay múltiples asuntos necesarios para la justificación de la educación que se encuentran fuera de este campo (Siegel, 2023). Además, por otro lado, la agenda educativa ni tiene un itinerario particular ni se enmarca solo en la praxis; hacer esto es pensar que la educación pudiera regirse al margen del pensamiento educativo. Si este campo apunta al pensamiento crítico y requiere de la teoría 'por y para' la teoría es porque su justificación es relativa -es decir, no se basa en doctrinas operativas ni en términos absolutos- y su compromiso se rige por los máximos de la deseabilidad (Scheffler, 1954).

De este modo, por un lado, el pensamiento crítico parece iluminar las carencias de la pedagogía crítica expuestas previamente, considerando sus implicaciones prácticas y sociales al margen de las disposiciones de pensamiento crítico -actitudes, rasgos del carácter, voluntad, esfuerzo...-, y de lo normativo -cualquier tipo de criterio o estándar que posibilite diferenciar las buenas razones de las que no lo son-. Por otro lado, la pedagogía crítica reivindica el componente social necesario para una visión racional de la enseñanza que no sea defectuosa, calculadora o instrumental. Esto significa que de no ser por la consideración del otro, de las alternativas, del diálogo racional, de situar al docente y al estudiante en el mismo nivel para exigir la demanda por razones y para alcanzar el logro de la comprensión, la actividad de la enseñanza no sería crítica. Las demás premisas serán un complemento, pero nunca un sustituto.

Referencias bibliográficas

- Askay, R. R. (1997). Beyond 'Critical Thinking'. *Journal of Thought*, 32(4), 23-36.
<http://www.jstor.org/stable/42589512>
- Burbules, N. C. y Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-65). Routledge.
- Castillo, P. (2023a). Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: el alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 347-356.
<https://doi.org/10.5209/rced.79309>

- Castillo, P. (2023b). Does There Exist a Need for a 'New' Educational Ideal of Rationality? The Crossroads between Transhumanism and Israel Scheffler's Conception of Critical Thinking. *Encyclopaideia: Journal of Phenomenology and Education*, 27(66), 49-61. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16490>
- Castillo, P. (2023c). Los límites éticos de la neuroeducación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 191-208. <https://doi.org/10.14201/teri.28580>
- Castillo, P. (2023d). ¿Singularidad educativa? Fronteras entre el transhumanismo y el florecimiento humano. En C. Naval, J. L. Fuentes, y L. D. Rojas (Coords.), *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 93-103). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/development-of-identity-and-good-character-in-the-21st-century/9788411226615/>
- Scheffler, I. (1954). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190. <https://doi.org/10.2307/2021776>
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).
- Scheffler, I. (2014). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.^a ed.). Routledge.
- Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 272-292. <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/368>
- Siegel, H. (2023). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.5209/ritie.88542>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEXO-GENÉRICA EN EL DESARROLLO DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Pedro Jurado de los Santos¹, María Jesús Colmenero Ruíz², Antonio Navío Gámez¹, Rosa Eva Valle Florez³

Universidad Autónoma de Barcelona¹, Universidad de Jaén², Universidad Autónoma de Barcelona¹, Universidad de León³

Autoría de correspondencia: pedro.jurado@uab.cat

Resumen

Este trabajo promueve un aprendizaje transformador que desafía los parámetros educativos tradicionales y fomenta la inclusión en el ámbito universitario. Se destaca la importancia de atender la diversidad del alumnado, incluyendo estudiantes LGBTQ+, mediante experiencias educativas que promuevan su identidad y empoderamiento. La pedagogía crítica es fundamental para empoderar al alumnado y transformar sus experiencias. El objetivo principal es analizar las competencias relacionadas con la diversidad sexo-genérica en la formación de profesionales de la educación. Se revisaron 1334 guías docentes de cinco universidades diferentes, clasificando las competencias según su manifestación explícita, implícita o no manifestada. Los resultados muestran que las competencias de atención a la diversidad sexo-genérica (DSG) están poco consideradas explícitamente, salvo en la titulación en Pedagogía y el máster en Psicopedagogía-Orientación. Se concluye que es esencial aumentar la presencia de estas competencias en la formación docente para prevenir y abordar prejuicios y discriminación en todos los niveles educativos.

Palabras clave: inclusión, diversidad sexo genérica, educación superior, formación docente

Introducción / Marco Teórico

Un aprendizaje que se conforma como transformador permite justificar la orientación del presente trabajo. Se trata de poner en cuestión el *status quo* sobre lo que se debe aprender por parte del alumnado, sobre lo que se debe enseñar por parte del profesorado, sobre la actuación institucional y su organización como sustento del mismo.

Una institución que se conforme inclusiva ha de establecer la perspectiva comprehensiva de atender y prestar servicios para todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o de su condición; lo que lleva a tener presente la concepción de diversidad como referente, la cual debe prevalecer en cualquier toma de decisiones en cualquier institución educativa.

Una característica esencial a destacar en las sociedades contemporáneas es la diversidad; por tanto, es importante activar desde los sistemas educativos mecanismos que respondan a esta particularidad. En este sentido, la innovación, organización y la gestión de la calidad educativa deben ser componentes fundamentales en el funcionamiento de las instituciones educativas, como vía para mantenerlas vigentes con relación a la dinámica social.

En todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior, se apuesta por la educación inclusiva, lo que lleva a extenderla también para apoyar a estudiantes LGBTQ+ (GLSEN, 2021; Payne y Smith, 2010; Sapon-Shevin, 2019), particularmente para apoyar su identidad y empoderamiento y promoviendo experiencias que sean transformadoras. Se trata, además, de garantizar que el conocimiento, que las competencias a adquirir sean pertinentes en relación con la condición humana, que debe contemplar el reconocimiento de la diversidad inherente a todo lo humano (Morin, 2004).

Los procesos de construcción de la diferencia producen sujetos marcados por esa diferencia como fuera de la norma (Woolley et al., 2015). Se ha de aludir al respecto, que la creación del concepto de normatividad, describiendo y prescribiendo los ideales del desarrollo humano (Hammack et al., 2018) debe ponerse en cuestión, pues las concepciones normativas con relación a la orientación y la identidad de género se han visto desafiadas, llevando a generar lo que se denomina como paradigma “queer”, que hace referencia a nociones que desafían o se desvían lo suficiente de la normativa como para justificar históricamente la condena social o legal y/o la oposición política; es decir, se pone en cuestión la hegemonía histórica de la normatividad en el estudio de las relaciones humanas. Por tanto, “queer” se utiliza para referirse a todas las sexualidades e identidades de género que están fuera y que desafían las categorías binarias normativas.

En esta misma línea, la pedagogía crítica apoya al profesorado en su búsqueda de concienciar al alumnado de su opresión, los alienta a apoyar la identidad y la voz de los estudiantes, y a crear condiciones óptimas para que se empoderen y transformen sus experiencias en el aula y en la escuela.

Teniendo presente que la transferencia de los aprendizajes debe posibilitar su uso consecuente en el marco social y laboral de actuación de los futuros profesionales, específicamente del ámbito de la educación en los distintos grados y másteres que conforman la familia profesional de la Educación, hay que destacar los efectos de la prevención, tales como la evitación de la homofobia o la LGBTIQ+fobia. Se trata de prevenir los fenómenos de vulnerabilidad, discriminación y violencia en los contextos socioeducativos debido, como aluden McBride y Neary (2021), a la cisnormatividad institucionalizada que fomenta ideas restrictivas sobre la expresión de género. Hay que plantear la transferencia de aprendizajes como una clave que facilita la actuación y da respuesta a las necesidades de la vida profesional. Estos aprendizajes se implican en el marco formativo experiencial, lo que implica adquirir competencias que faciliten la respuesta efectiva a las necesidades de la diversidad de estudiantes a través del reconocimiento, la valoración y prácticas que un entorno inclusivo delimite.

Aunque pueda caracterizarse la diversidad como una igualdad que lleva a establecer el “rechazo cero”, no hay que perder la visión de la realidad, en la que los fenómenos de discriminación, marginación y sometimiento a procesos de vulnerabilidad siguen siendo manifiestos; específicamente cuando se hace referencia a DSG y/o sexoafectiva (McBride y Neary, 2021). No hay duda de que el estigma y la discriminación influyen en el mantenimiento de las desigualdades (Coulter et al., 2020), de ahí que la atención a la DSG en los procesos formativos sea una necesidad. Asimismo, se requiere tener presente la visibilidad como base para garantizar el reconocimiento (Martino et al., 2022). Siguiendo a Coulter et al. (2020), la mejora del conocimiento, las actitudes, la autoeficacia y las habilidades relacionadas con la atención a la DSG por parte del profesorado, pasa por incorporar en los programas formativos competencias relacionadas con dicha diversidad.

Siguiendo los planteamientos de Booth y Ainscow (2012), Salas y Salas (2016) aluden que la formación docente universitaria debe considerar el apoyo a tres ámbitos de actuación:

- Orientaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad de orientación sexual
- Orientaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo hacia la diversidad sexual
- Orientaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial, que se extrapole posteriormente a las prácticas pedagógicas que realice el futuro profesional”.

El análisis que procuramos se sustenta en la idea transformadora de lo que una pedagogía crítica puede aportar para atender la DSG con garantías de éxito, enfatizando el papel de las prácticas educativas en educación superior. La perspectiva sustentada desde la atención a la diversidad de alumnado lleva a determinar el contexto y el currículum como variable dependiente y al alumnado, en cada una de sus individualidades, como variable independiente. Podemos decir que las necesidades de enseñanza vienen derivadas de las necesidades de aprendizaje.

Objetivos / Hipótesis

Ante el objetivo de analizar las competencias de atención a la diversidad sexo-genérica en la formación de profesionales de la educación, es necesario concretar aspectos relacionados con su concepción, lo que incorporan, aquello que debe considerarse desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje y los conocimientos específicos que caracterizarán el conglomerado de las competencias.

Metodología / Método

La investigación se orienta a explorar la relación existente entre los planes de estudio implementados en las diferentes universidades y su materialización en los diversos perfiles profesionales. En términos de muestreo, se adoptó un enfoque deliberado que implicó la inclusión de todas las materias (guías docentes) que definen los perfiles de grado y postgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación de cinco universidades participantes (Universidad Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Jaén, León y Zaragoza). La muestra consistió en las guías docentes que conforman los planes de estudio de cada contexto universitario, abarcando exhaustivamente todas las publicadas en los portales web de las instituciones (N= 1334). De esta manera, en la Tabla 1 se visualizan las guías didácticas analizadas en función de la universidad.

Tabla 1

Guías docentes analizadas por universidad

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
UCM	523	39.2%
UNIZAR	235	17.6%
ULE	233	17.5%
UAB	187	14%
UJA	156	11.7%

Nota: UCM=Universidad Complutense de Madrid. UNIZAR=Universidad de Zaragoza. ULE=Universidad de León. UAB=Universidad Autónoma de Barcelona. UJA=Universidad de Jaén.

El procedimiento metodológico seguido consistió en la revisión minuciosa de cada guía que conforma el perfil de estudios (currículum) de las titulaciones seleccionadas. Dichas titulaciones incluyeron: Educación Infantil, Educación Primaria, doble grado Educación Infantil+Primaria, Pedagogía, Educación Social, doble grado Educación Infantil+Pedagogía, doble grado Educación Primaria+Pedagogía, Máster de Formación del Profesorado y Máster de Psicopedagogía y/o Orientación. Durante la revisión de las competencias incorporadas a las guías docentes se aplicó un criterio clasificatorio que distinguía entre la no manifestación, la consideración implícita y la delimitación explícita de la competencia o componente competencial, así como el contenido. La información obtenida fue incorporada a una base de datos de manera que permitiera el análisis descriptivo pertinente.

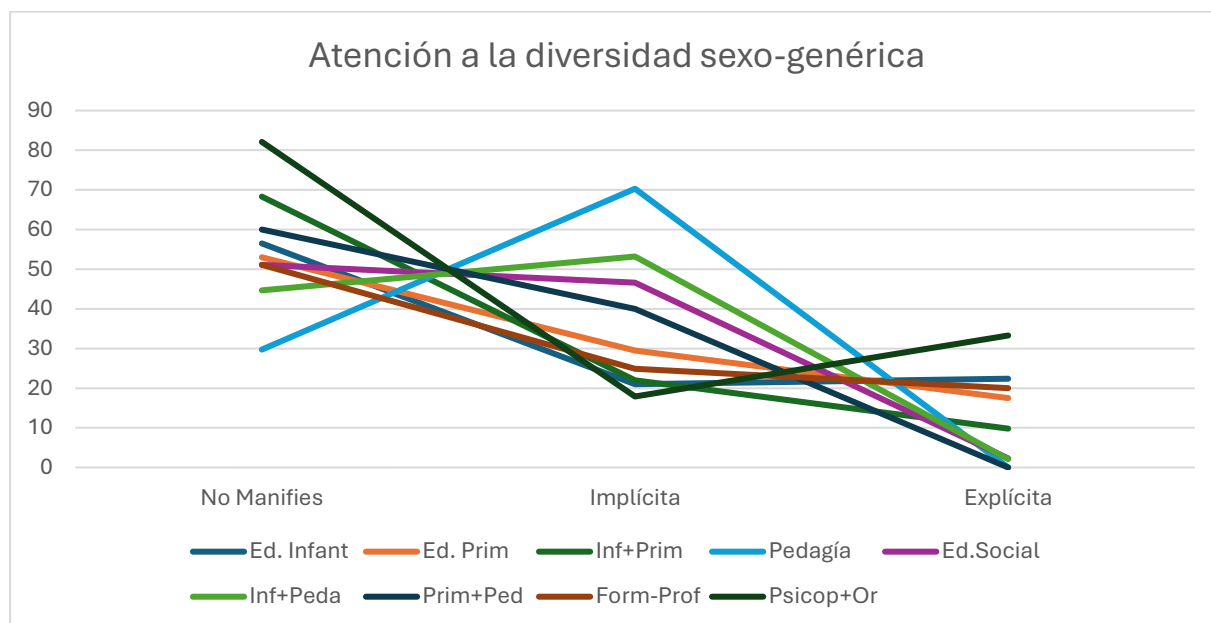
Resultados y Discusión

Es de destacar que de 1334 guías didácticas analizadas, relacionadas con Educación, sólo en 185 (14.2%), aparecen competencias de atención a la DSG de forma explícita; en un 31.4% se reflejan de forma implícita y en un 54.4% no se manifiesta ningún tipo de competencia afín a este tipo de diversidad.

Asimismo, y en relación a lo que se ha comentado anteriormente, la competencia de atención a la DSG viene marcada por el signo de su poca consideración explícita en relación con las distintas titulaciones. Hay que tener presente, no obstante que en la titulación de Pedagogía aparece descrita implícitamente en un % superior al 70% (Figura 1).

Figura 1

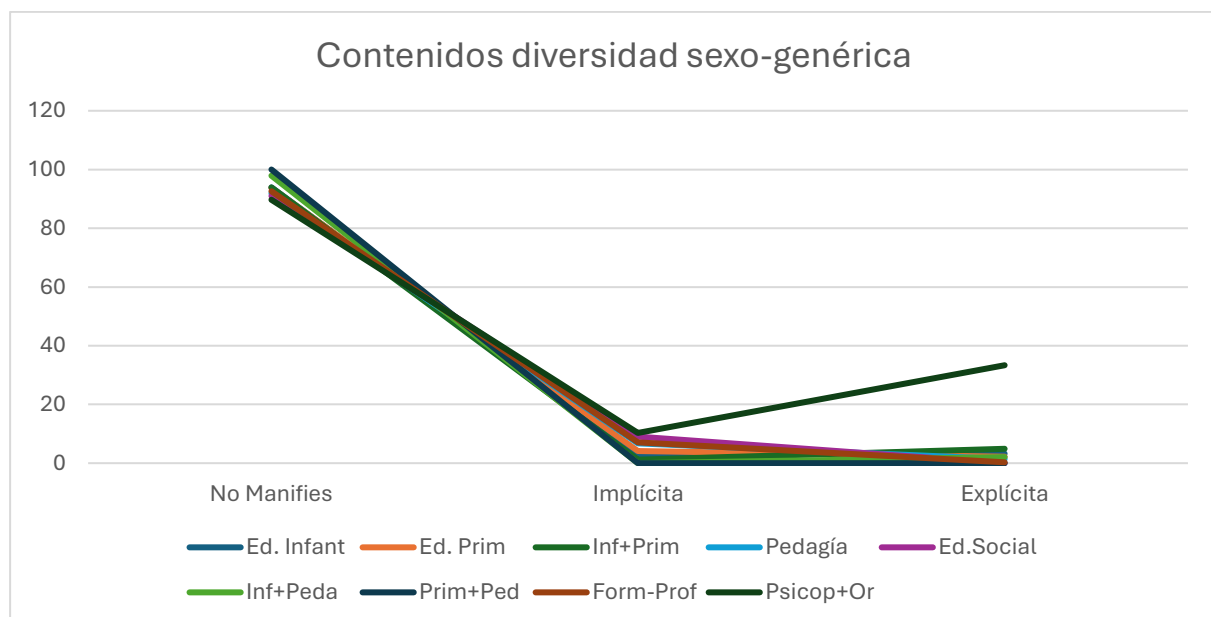
Competencias de atención a la diversidad sexo-genérica en función de las titulaciones



De igual modo, se han analizado los bloques de contenidos de las distintas guías didácticas para constatar la presencia o no de diversidad sexo-genérica. Se afirma como en las guías no se formulan contenidos relacionados con la DSG, ni de forma implícita ni explícita (Figura 2). Hay que destacar, no obstante, que el máster de Psicopedagogía-Orientación incorpora explícitamente dichos contenidos en un nivel aproximado de un 38%.

Figura 2

Contenidos de aprendizaje y diversidad sexo-genérica en función de las titulaciones



El análisis que se puede extraer de la visión de las anteriores figuras, como síntesis de resultados, lleva a destacar la invisibilización de competencias y contenidos relacionados con la DSG en los perfiles de formación de los profesionales de la educación, en consonancia con lo recogido en Fernández-Jiménez, limitándose a destacar su influencia en el máster de psicopedagogía-orientación educativa.

Conclusiones y Propuestas

Siendo, como es, la atención a la diversidad del alumnado uno de los referentes básicos en los procesos educativos actuales, sería importante considerar una revisión y aumento de la expansión de la competencia de atención a la diversidad, y sexo-genérica en particular, desde procesos de orientación institucional. La formación de los profesionales de la educación ante la diversidad, incluida la sexo-genérica, requiere un compromiso continuo que permita prevenir y abordar las distintas situaciones que aparezcan, fundamentalmente relacionadas con los prejuicios y la discriminación, que por otra parte se puede observar en los distintos niveles educativos.

Agradecimientos

Este trabajo se produjo en el marco del Proyecto I+D+I. La Formación de profesionales de la educación y diversidad sexo-genérica (DSG). Percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ (Mo. de Ciencia e Innovación, ref. PID2021-128041NB-I00)

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2012) *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Fundación Creando Futuro.
- Coulter, R.W.S., Colvin, S., Onufer, L.R., Arnold, G.; Akiva, T., D'Ambrogi, E. y Davis, V. (2020). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254. 10.1080/02607476.2020.1851137
- Fernández-Jiménez, A. (2022). La inclusión de la diversidad sexual y de género en la formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria. En K. Álvarez y A. Cotán (Coords), *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 280-299). Dykinson.
- GLSEN (2021). School climate for LGBTQ students in Missouri. *GLSEN 2019 State Snapshot*. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-01/Missouri-Snapshot-2019.pdf>
- Hammack, P.L., Frost, D.M. y Hughes, S.D. (2018): Queer Intimacies: A New Paradigm for the Study of Relationship Diversity. *The Journal of Sex Research*, 56(4-5), 556-592. <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1531281>
- Martino, W., Kassen, J. y Omercajic, K. (2022). Supporting transgender students in schools: beyond an individualist approach to trans inclusion in the education system. *Educational Review*, 74(4), 753-772. 10.1080/00131911.2020.1829559
- McBride, R.S. y Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090-1107. 10.1080/09540253.2021.1884201
- Morín, E. (2004). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. UNESCO-Ed. Nueva Visión.
- Payne, E. y Smith, M. (2010). The reduction of stigma in schools: A new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. *Journal of LGBTQ Youth*, 8(2), 174-200. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.563183>
- Sapon-Shevin, M. (2019). Strategies and resources for creating LGBTQ inclusive classrooms. *Teachers College Record*, 121(13), 1-22. <https://doi.org/10.1177/016146811912101306>
- Woolley, S.W., Quinn, Th. y Meiners, E.R. (2015). The Gender, Sexuality, and Queer Milieu.

En M. Fang et al. (Coords), *The SAGE Guide to Curriculum in Education* (pp. 351-358). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483346687.n50>

CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LUGARES COMUNES: EL CASO DE UN DIRECTOR DE BARRIO

Rosa Vázquez Recio¹, Guadalupe Calvo García¹, Teresa García Gómez²
Universidad de Cádiz¹, Universidad de Almería²

Autoría de correspondencia: rmaria.vazquez@uca.es

Resumen

La investigación que se presenta tenía como objetivo conocer la gestión directiva en la educación primaria, en el marco de aplicación de las políticas neoliberales actuales, y su impacto en relación con la equidad educativa y la justicia social. Para el logro de dicho objetivo, se realizó un estudio de caso, seleccionando como tal a un director de un centro de titularidad pública en un contexto de gran marginalidad y desigualdad social, cultural y económica. Las técnicas de recogida de información fueron la observación no participante, las entrevistas en profundidad y semiestructurada, y la revisión de documentos. Entre los resultados obtenidos destacamos la lucha continua que mantiene el director en el ejercicio de su función para neutralizar las creencias y los efectos de las políticas neoliberales, que generan y acrecientan las desigualdades educativas. La resistencia de la gestión del director va acompañada del desarrollo de un proyecto educativo político, que consiste en crear espacios comunes, en permanente interconexión escuela-barrio, para promover la equidad educativa y la justicia social, así como para visibilizar las problemáticas socioeducativas del alumnado y actuar para hacer posible una educación de calidad para todo el alumnado.

Palabras clave: gestión escolar; inclusión, equidad, democracia; bien común.

Introducción

La dirección de centros constituye uno de los puntos clave cuando se trata de comprender los propósitos de las políticas educativas actuales marcadas de manera clara por el mercado y su débito a la economía en un doble sentido. Por una parte, la educación –y todo lo que esta implica – debe adaptarse a las demandas y las necesidades de la sociedad que devienen de las proclamas de las empresas y del mundo de la producción; por otra, la educación debe encajar en la relación costes-beneficios, esto es, debe ser rentable con resultados competitivos, para lo cual se requiere de una gestión cuyos criterios y procedimientos sean los propios de la gestión privada, porque se entiende que solo con la aplicación de tales criterios se alcanzarán los resultados o los rendimientos deseados (no en clave de justicia, equidad e inclusión) (Díez Gutiérrez, 2020; Torres Santomé, 2017). La lógica del neoliberalismo y del capitalismo ha privatizado el sentido de la educación democrática, justa e inclusiva, cercenando la vida de las escuelas en su sustantividad y en su sentido de servicio público, y lo hace de manera encubierta. Ball y Youdell (2007) llaman a este proceso “privatización encubierta”. Se mercadea con la educación para lo que se precisa de unidades de producción: las escuelas.

Entendidas así las escuelas y para tales propósitos, la gestión es delegada y atribuida a la dirección, o de manera concreta, a quien ostenta el cargo unipersonal, el cual ha de ejercerlo con mecanismos de control –no democráticos- sino basados en la jerarquía y en la aplicación de las competencias específicas que le son atribuidas por la administración. La toma de decisiones recae de modo directo –aunque con un discurso encubierto- en el director o la directora, mermando o imposibilitando la participación del profesorado y de la comunidad educativa (los Consejos Escolares quedan debilitados o “participando” en calidad de “convidados de piedra”). Esta forma de gestión requerida – o impuesta- es la que establece la

“Nueva Gestión Pública” (NGP) (*New Public Management-NPM*) desarrollada en el marco de la gestión privada (Pollitt, 2009).

Las formas de gestión requeridas para la comercialización de la educación y para una gestión entregada a la rendición de cuentas (en términos de rentabilidad, eficacia, éxito, etc.) exigen la profesionalización de la dirección. Su necesidad no se viene justificando para construir escuelas que garanticen la equidad, la inclusión y la justicia, porque en tal sentido dicha profesionalización sería la exigida a cualquier profesional de la educación (hablamos de principios no de competencias); la profesionalización que se reclama es aquella que permita cumplir con las pretensiones de las políticas neoliberales capitalista. Tales intenciones quedan ocultas bajo un discurso que se ampara en la dificultad que encierra el ejercicio de la dirección (Vázquez Toledo et al, 2016).

Las políticas educativas neoliberales, respaldadas por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, están desvirtuando, devaluando y limitando la autonomía y la capacidad de los directores y las directoras para actuar y tomar decisiones compartidas, vinculadas a los contextos y a la vida cotidiana de las escuelas. De tal modo, que con estos mimbres resulta complejo –esto sí que lo es– construir un liderazgo comunitario que vele por la justicia, la equidad y el bien común (Hernández-Castilla, 2018; Niesche y Gowlett, 2019). Sin embargo, y pese a ello: ¿no hay una posibilidad posible que rompa esta inercia que se nos presenta como inevitable?

Objetivo

El objetivo de la investigación que presentamos en este trabajo, realizada en el marco del Proyecto de I+D “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente (NUPE)”, era conocer el ejercicio de la dirección escolar y su impacto en la equidad educativa.

Metodología

Para el logro del objetivo planteado se realizó un estudio cualitativo, concretamente un estudio de caso intrínseco, según la clasificación realizada por Stake (1998), ya que se seleccionó como caso a un director de un CEIP porque estábamos interesadas en conocer su gestión comprometida con la inclusión, la justicia y la equidad, su afán de crear conciencia social y promover la solidaridad frente al exacerbado individualismo imperante. Esta gestión, que viene desarrollando durante más de diez años, explicaría dos aspectos identitarios del centro: su vínculo y apertura a la comunidad-barrio, y su empeño en promover procesos innovadores, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado.

El director, que constituye nuestro caso, desempeña la función directiva en un centro público de dos líneas, ubicado en un barrio histórico de clase obrera de una capital andaluza, actualmente altamente poblado y con un nivel socioeconómico medio-bajo, en el que son evidentes las desigualdades sociales, culturales y económicas, las cuales se reflejan en el alumnado que asiste al centro. Gran parte de este se encuentra en riesgo de pobreza y de exclusión social; también es considerable el número de alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo por razones de migración y el que está viviendo graves problemas a causa de la desestructuración de la unidad familiar.

Para conocer en profundidad el caso y lograr su comprensión, se utilizaron tres técnicas de recogida de información: la observación no participante (de febrero a abril de 2020), posibilitándonos un conocimiento directo de la realidad junto al director, que pudimos contrastarlo con el pensamiento que tiene de su gestión; la entrevista, tanto en profundidad al director como semiestructurada a otros agentes (jefa de estudios, maestro de educación musical, inspector de zona, inspector general y asesora del CEP) en relación con la gestión de la dirección, la cual nos posibilitó comprender concepciones, creencias y valoraciones, así como experiencias pasadas; y, por último, la revisión de documentos (proyecto educativo, materiales internos del centro) que permitió acceder a contenido relacionado con nuestra

temática de estudio y a lo que piensan sobre este las personas implicadas (Vázquez y Angulo, 2003).

El análisis de los datos comenzó con la clasificación de la información obtenida, mediante el establecimiento de categorías y subcategorías, identificando sus características y dimensiones, y estableciendo relaciones entre ellas con el fin de integrarlas en una teoría que explicara y diera sentido a los datos.

Se emplearon distintas estrategias con el fin de garantizar el rigor tanto durante el proceso de investigación como en los resultados obtenidos en esta. Una de ella fue la saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992), se dejó de recabar datos cuando comenzaron a ser repetitivos. Otra estrategia fue la triangulación de fuentes, de técnicas de recogida de información y de investigadores (Stake, 1998), con el objetivo de no aceptar fácilmente nuestras impresiones, corregir posibles sesgos en los datos y confrontar relatos. Por último, la negociación del informe de investigación con las personas participantes, contrastando con ellas las descripciones e interpretaciones realizadas.

Resultados y Discusión

El director del CEIP Fernando Quiñones se concibe a sí mismo como un “director de barrio”. Enrique es un representante de la administración en una escuela de su propio barrio, en el que abundan las desigualdades, las cuales atiende con creatividad y compromiso, adaptando las políticas educativas a su contexto escolar y buscando los resquicios legales para atender a las necesidades de su alumnado y de las familias de este cuando es necesario.

Su trabajo está condicionado por la macropolítica educativa, marcada por el neoliberalismo dominante (Díez Gutiérrez, 2020; Torres Santomé, 2017), y esto le lleva a dedicar su labor como director al desarrollo de un proyecto micropolítico en su centro que promueva la inclusión educativa y la equidad social.

En cuanto a la macropolítica, Enrique considera que los aspectos que más condicionan la educación son: el currículum, y dentro de este, la evaluación; las medidas que persiguen la calidad a través de la productividad y la competitividad; y el control de la administración a través del aumento de poder de quien ejerce la dirección en detrimento de la democracia escolar.

Respecto al currículum, neoliberal y tecnocrático, contribuye a la formación de capital humano que se adapte y sostenga el sistema, ya que “el modelo no te lo marca (...) profesionales que tengan que ver realmente con el mundo de la educación, la OCDE sí” (Director) (Torres Santomé, 2017). Por lo tanto, es un currículum que no favorece la equidad, en el que, además, los únicos contenidos que carecen de indicadores de evaluación son los valores sociales. En la misma línea, la evaluación no atiende a la diversidad porque se sigue apoyando en los exámenes memorísticos, que valoran unas competencias muy concretas que no posee todo el alumnado.

Las políticas orientadas a la mejora de la calidad, demandan a la dirección la gestión eficiente de los recursos de los que dispone (Pollitt, 2009), en vez de dotar de más de estos recursos a los centros que más los necesitan. En un sistema productivo y competitivo, que busca la rentabilidad y elabora ranking de escuelas (Ball y Youdell, 2007), la administración percibe como “tirar el dinero” invertirlo en la infancia más desfavorecida.

En el mismo sentido, se ha aumentado el control sobre las escuelas, y para ello se ha concedido más poder de decisión a las personas que ostentan la dirección, reduciendo a su vez la democracia escolar: “tú eres el responsable, toda la potestad la tienes tú, o sea, yo apruebo el plan de centro (...) menos los puntos educativos (...) que tiene 16 apartados el proyecto educativo y me parece que son 6 o 7 sobre lo que tiene potestad el claustro. El consejo escolar nada, nulo” (Director). Se ha profesionalizado su perfil, y se les ha convertido en las únicas responsables de lo que se hace o no se hace en los centros (Vázquez Toledo et al, 2016). De este modo, la administración puede fiscalizar el trabajo de la escuela a través

de una única persona: “La gente se cree que tiene el poder de... ¿qué poder, idiota? si es que lo hacen para controlar a uno, yo soy el último responsable de todo” (Director).

Condicionado por este marco macropolítico, que delimita con bastante precisión la función directiva, Enrique desarrolla su proyecto micropolítico orientado a mejorar la vida del alumnado y de las familias de su escuela. Él orienta en ese sentido su acción directiva (Vázquez, 2019) porque conoce bien las circunstancias de su comunidad educativa, gracias a su trayectoria personal, a la profesional y a su concepción sobre la educación.

Para poder llevar a la práctica su proyecto a favor de la inclusión y la equidad, Enrique necesita conocer en profundidad la legislación, con el fin de, respetándola, poner en marcha las medidas (educativas y sociales) que necesita su alumnado. Igualmente, ha establecido medidas para fomentar la participación y la democracia escolar, pero buscando resquicios de la normativa (Hernández-Castilla, 2018; Niesche y Gowlett, 2019). No obstante, su rebeldía frente a las normas y las prácticas que considera injustas, le han llevado a enfrentamientos con diversos representantes de la administración; aunque estos enfrentamientos nunca se han materializado en consecuencias negativas para él, ya que, finalmente, resuelve los problemas que surgen en la escuela, lo que reduce, a su vez, los problemas de la administración.

La acción directiva de Enrique ha dado como fruto que el CEIP Fernando Quiñones se haya convertido en un referente en atención a la diversidad. Ha llegado a reorganizar el centro a todos los niveles con el fin de poner en marcha un proyecto que llevara a escuela la cultura del barrio, donde ocupan una posición central, el carnaval y el flamenco.

De todos modos, en muchas ocasiones la labor de atender a la diversidad resulta demasiado compleja, debido a la escasez de recursos humanos y a los límites para intervenir con las familias. Pese a ello, queda claro que Enrique no duda en extralimitarse en sus funciones como director si así puede mejorar la vida de su alumnado y garantizar una educación digna y con dignidad para con este, sus familias y, consecuentemente, el barrio.

Conclusiones

A través de este estudio de caso y con la experiencia que avala a Enrique, podemos concluir que es posible generar procesos alternativos con prácticas disidentes y de resistencia desde la dirección, que contrarresten las políticas neoliberales gerencialistas y capitalistas. Cuando se piensa en la dirección no como mera función administrativa con una serie de competencias específicas, sino como una acción comprometida socialmente con el contexto, con la realidad situada que le es propia a la escuela, al alumnado, a las familias y al barrio, otra educación es posible: una educativa dirigida a la equidad, a la inclusión y al bien común. Del caso deviene que una dirección comprometida con el barrio -contexto- es una dirección que se sostiene en un proyecto educativo político e inclusivo. Solo así, cuando se asume este compromiso, que es un compromiso con la educación pública como garante de derechos de las personas que se encuentran en situaciones desfavorecidas y marcadas por la exclusión, estar en los márgenes deja de ser un estigma. En sus *afueras* (Esquirol, 2018), “nada tiene más sentido que el amparo y la generosidad” (p.7).

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Education International. <https://goo.su/5pCmqy>
- Díez Gutiérrez, E. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Esquirol, J.M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Acantilado.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2018). Directores de una Escuela Primaria y su Compromiso con la Justicia Social, una Mirada desde la Cuna.

- En F. J. Murillo (coord.), *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 408-412). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Niesche, R. y Gowlett, C. (2019). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? En R. Niesche y C. Gowlett (2019), *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership* (pp.17-34). Springer.
- Pollitt, Ch. (2009). Bureaucracies remember, post-bureaucratic organizations forget? *Public Administration*, 87 (2), 198-218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.01738.x>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Aljibe.
- Vázquez, R. (2019) School management and solitude: between personal retreat and the lack of the teacher's support. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 250-259. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1322717>
- Vázquez, S., Liesa Orús, M. y Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174. <https://goo.su/WYIAZ2V>

EL ARTE DE EDUCAR A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN

Rosaura Navajas Seco
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: rnavajas@ucm.es

Resumen

El éxito en la docencia reside fundamentalmente en la capacidad que tengan los profesores para captar la atención de su alumnado Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (2006). Esta atención es favorecida en la mayoría de los casos por establecer espacios confortables e inclusivos donde se reconozcan las individualidades dentro de un contexto de colaboración y cooperación. Tarea que actualmente no parece fácil según expresan los docentes debido a la gran diversidad de alumnos y alumnas que se encuentran en nuestras aulas y las diferentes demandas a las que hay que atender. Por ello no debemos dejar solo a la experiencia, intuición, competencia del docente que nuestro alumnado se sienta incluido y en condiciones adecuadas para que su aprendizaje sea exitoso. Consideramos que el desarrollo de programas inclusivos deben ser incluidos en las planificaciones, para que constatemos y se verifique si realmente funciona una verdadera inclusión en nuestra acción docente. Por lo tanto en este estudio hemos podido comprobar que si atendemos a aspectos concretos de la planificación en términos inclusivos, no solo hay que tener en cuenta los curriculares, sino que trabajaremos también sobre aspectos personales de nuestro alumnado para provocar en ellos y ellas una mejor adaptación en la recepción de los aprendizajes y una mayor motivación para estar en el aula Kart y Kart (2021).

Palabras clave: inclusión, programación, bienestar

Introducción / Marco teórico

Parece fundamental que los profesores tengamos que ser inclusivos, que atendamos a la diferencia, que respetemos los tiempos de aprendizaje, que planteemos actividades donde el alumnado pueda trabajar sin obstáculos y un etcétera de múltiples variables, la UNESCO (2020) en su objetivo cuarto de desarrollo sostenible, hace hincapié en el refuerzo de la inclusividad en las aulas. Pero en dónde reside el éxito de que un aula funcione y se observe armonía y equilibrio en ella? Nuestra experiencia de años observando e investigando nuestras prácticas educativas nos dice de forma aplastante que reside en el docente Smith y Bell (2022). Parece obvio si lo decimos en un foro de educadores, entonces si es tan obvio, por qué a lo largo de la historia de la educación se ha prestado tanto interés a los factores curriculares, que son los que en realidad tienen que sacar adelante los docentes frente a sus alumnos/as y se ha puesto tan poco foco en la importancia de formar a un docente en actitudes y en competencias de habilidad social-comunicativa frente al aula. Es verdad que siempre se ha hablado de curriculum oculto y se sabía de su presencia, pero dónde encontramos en las facultades de educación asignaturas explícitas que capaciten al docente en su forma personal de proceder en el aula y en el cómo establece las interacciones y la repercusión de sus actos en el alumnado. Esta participación docente ha sido poco revisada y en realidad todos los que han pasado por un proceso de enseñanza, recuerda más aspectos de la personalidad docente, que de los contenidos que impartió. Provoca más atención el arte de ser un buen docente a partir de la emoción y la pasión por enseñar, que el dominar la materia aunque también. La sociedad está cambiando y vemos como nuestro alumnado no es el mismo que hace 20 años, requiere otro tipo de participación docente, manejar el aula para que exista flexibilidad y una verdadera inclusión Lübke et al. (2021). Se dice que antes que docente uno es persona, la actitud docente y su sistema de valores Savolainen et al. (2020). La percepción sobre el alumnado, la manera de tratar al alumnado, son aspectos que aparentemente no se

le exige a un docente de la misma manera que se le exige que termine la programación. Para muchos queda lejos la inclusión y otros aspectos que determinan la manera de enseñar en el aula para dar paso a hacer un trabajo estrictamente curricular, es importante por tanto implementar políticas inclusivas para la formación y apoyo docente (Bipath et al., 2021). De la misma forma que nos parece importante estas actitudes docentes y creemos en su capacidad para ser entrenables, también damos un paso más allá y nos parece importante para establecer un clima favorecedor e inclusivo, que seamos capaces de atender a las diferentes personalidades del aula y sacar el mayor potencial de todas ellas. Por eso en nuestra planificación programamos ciertas actividades, contenidos y estrategias donde se potencie en nuestro alumnado aspectos donde deben analizar su personalidad dentro de actividades colaborativas García et al. (2020). No pretendemos ni mucho menos ser psicólogos pero sí es interesante trabajar aspectos actitudinales, relacionales y emocionales de nuestro alumnado para que se encuentren mejor en el aula y sientan que están en espacios de libertad y de respeto. El trabajo sobre el autoconocimiento, la autoestima y la forma en la que nos relacionamos es importante en el desarrollo personal de nuestro alumnado en el aula y creemos que es de gran interés incorporarlo en los programas para trabajar de forma eficaz y real la verdadera inclusión Duque et al. (2020).

Objetivos / Hipótesis

Durante años hemos estado interesados en estos temas sobre la inclusión en el aula y las posibles variantes que hemos ido aplicando en la organización de nuestras clases. Nos parecía en un principio difícil de coordinar tanto parámetro y variable sobre la inclusión. Pero cuando llevas años aplicando y refinando estas variables en los programas anuales, nos vamos dando cuenta de la diferencia entre educar sin más siendo tan solo transmisores de conocimientos y hacer de la educación inclusiva un arte sobre el que se fundamente tu manera de ser en el aula. Entonces el docente es capaz de hacer un repaso personal de su actuación en el contexto educativo y una revisión profunda sobre su acción educativa. Esto nos lleva a establecer en cada curso académico unos objetivos que junto con los propios académicos están aquellos que apoyan la inclusión y el establecimiento de espacios de comunicación y libertad. En un principio planteábamos la hipótesis sobre la importancia de incluir aspectos inclusivos en el aula para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero cuando empezamos a desarrollar programas inclusivos, ya no hubo duda de continuar trabajando en esta línea (Florian y Black-Hawkins, 2019).

Los objetivos fundamentales que se propusieron ya que es un trabajo elaborado en años fueron:

- Desarrollar un programa donde estuvieran presentes aspectos inclusivos
- Atender los aspectos inclusivos tanto en lo curricular, como en lo profesional actitudinal docente y de autoconocimiento del alumnado.
- Valorar las mejoras en el aula tanto del proceso de enseñanza, como el estado de bienestar del alumnado en el aula.

Metodología / Método

Contexto y muestra:

La investigación se desarrolla en la Facultad de Educación (UCM) con grupos de Expresión Corporal y Expresión y Creatividad Corporal. La muestra ha sido de 91 estudiantes (69 mujeres y 22 hombres).

Fases de la investigación:

- Una primera fase de desarrollo de la programación, donde pondríamos a prueba los elementos curriculares que serían incluidos con un enfoque inclusivo.

Creación de una ficha técnica con los elementos curriculares inclusivos.

Organigrama de la planificación anual

- Una segunda fase aplicación del programa en el aula en diferentes grupos de universitarios. (Piloto).

Análisis sobre el proceso de aplicación de los elementos curriculares inclusivos en la programación.

Nivel de satisfacción del alumnado y estado de bienestar tras aplicar la programación.

Revisión de autoconocimiento del alumnado en el proceso de aplicación del programa.

- Una tercera fase de ajustes sobre los elementos curriculares inclusivos del programa y observación sobre la actitud docente en su acción educativa.

Verificación de la aplicación y posteriores ajustes sobre los elementos curriculares inclusivos.

Control sobre la acción docente respecto a la actitud inclusiva de su alumnado.

Técnicas e instrumentos:

El diseño se ha trabajado con técnicas cualitativas y cuantitativas, con grupo de control y grupo experimental, a través de la recogida de datos mediante los instrumentos:

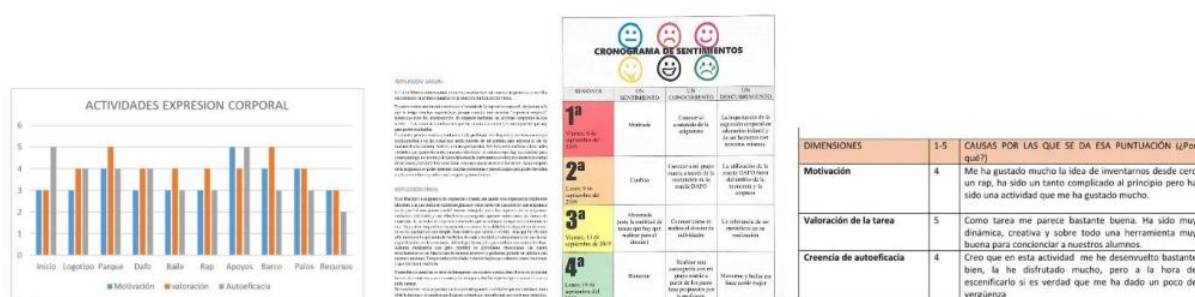
Instrumentos		
Primera Fase	Segunda Fase	Tercera fase
• Dossier.- Configuración de todas las Fichas Técnicas del curso. • Organigrama • Cuestionario de Autoconocimiento (Harter, S). • Grupo matriz (Navajas, R). • Reflexión inicial del alumnado sobre las primeras percepciones del profesorado.	• Cuaderno de bitácora • Diario Reflexivo • Cronograma de sentimientos (Rite, R).	• Tabla de registro de variables de control sobre la acción docente. • Tabla de barras e informe final sobre el bienestar del alumnado en su proceso de aprendizaje. • Reflexión final del alumnado sobre el profesor y su proceso.

Procedimiento:

En un inicio el desarrollo de la planificación nos llevó varios años de práctica para configurarla con todos los elementos curriculares propios. Con estos elementos trabajamos aspectos inclusivos para que la programación estuviera impregnada en una práctica real inclusiva (Hehir y Katzman, 2012). Desde el tipo de contenido, actividades, organización espacial, agrupaciones, estrategias comunicativas, tipo de metodología, intervención docente y participación del alumnado. Todo se organizó a partir de temas transversales como el desarrollo personal y con dinamización de grupo. En la primera fase por lo tanto se concretó con más exactitud la programación con todos estos aspectos e hicimos una primera toma de contacto con nuestro alumnado para conocer a través de un cuestionario el estado inicial de autoconocimiento del grupo. Este cuestionario toma ideas de la investigación de Harter (2015), aunque fue de elaboración propia. Por otro lado el docente generó diferentes grupos matrices Navajas (2023) con el alumnado al azar, con el objetivo de que tuvieran grupos de referencia de principio a fin para trabajar juntos. En la segunda fase se aplicó la programación e íbamos viendo cómo se trabajaban las variables de inclusión dentro de nuestra acción

educativa. El alumnado a través del análisis de tres parámetros (motivación, creencia de autoeficacia y valoración de la tarea), evaluaba cualitativa y cuantitativamente las actividades que realizaban, esto se encontraba dentro de la ficha técnica que a su vez configuraba el dossier. En este proceso, eran conscientes de la importancia de evaluar su aprendizaje y ver como colaboraban también con otros. Además trabajaban sobre un cronograma de sentimientos Rite (2021) donde se manejaban tres variables (debían expresar un sentimiento, un conocimiento y un descubrimiento) de lo que habían hecho en el aula. El profesor también se encargaría de elaborar su cuaderno de bitácora donde supervisar su actitud dentro del aula, para tomar conciencia de sus acciones diarias. En la tercera fase, el profesorado hace balance de todo lo acontecido en el año sobre su actitud y deberá registrarlo en una tabla de control (que lo sacará de su cuaderno de bitácora). El alumnado por otra parte tendrá que elaborar una tabla de Excel y un informe final donde resuma el nivel de bienestar alcanzado según los tres parámetros reflejados en el diario reflexivo.

Aquí presentamos el ejemplo de algunos instrumentos dentro del procedimiento en la intervención educativa.



Resultados Y Discusión

Debido a que la recogida de datos es amplísima y el objetivo principal ha sido la creación, aplicación y el ajuste de un programa inclusivo en el aula. Además de conocer el nivel de percepción del alumnado respecto a cómo se han sentido en el aula y el nivel de bienestar conseguido por ellos y ellas, enfocaremos la discusión y las conclusiones desde estos dos aspectos.

En cuanto a la creación, aplicación y ajuste del programa el 95% por ciento del alumnado ha podido entregar todas sus fichas técnicas que eran las que configuraban todas las actividades diarias dentro de un dossier que se entregaba al final, este dato nos informa del éxito del proceso en el programa cuando hay un buen desarrollo de la herramienta (Hehir y Katzman, 2012). El dossier tenía varios apartados de donde nosotros extraíamos toda la información del proceso de nuestro alumnado, de los sentimientos que tenían dentro del cronograma que rellenaban, y también de la evaluación cuantitativa y cualitativa que hacían sobre las actividades que hacían Harter (2015). Debemos decir respecto a la toma de datos, que el alumnado en su gran mayoría se ha encontrado muy bien acogido en la clase, por un lado porque hemos generado grupos matrices de trabajo de principio a fin. Por lo tanto, siempre todo alumno y alumna ha podido contar con su grupo de referencia y no estar solo. Comentan que ese grupo de referencia ha sido importantísimo para tener con quien compartir momentos de angustia, de trabajo, de comunicación y de conexión. Por otro lado el haber tenido gran compromiso al tener que evaluar la motivación, creencia de autoaprendizaje y valoración de la tarea han aprendido mucho de su relación consigo mismo y con los demás. El grupo al completo, ha dado alta valoración a todas aquellas actividades de gran participación, les ha servido para perder la vergüenza, enfrentarse con más tranquilidad a los demás, saber hablar en público y tener la capacidad de poder relacionarse con armonía no solo con su grupo matriz, sino con toda la clase Duque et al. (2020). Expresan la sorpresa de haber podido conocer en la universidad a la mayoría de sus compañeros y compañeras más en profundidad, y que esto les parece de gran importancia porque así amplían más su círculo de amistades.

Respecto a las fichas técnicas, consideran que son pesadas de hacer y se necesita mucho trabajo de concentración en el aula y esfuerzo en casa para llevarlas a cabo, pero por otro lado salvo raras excepciones de un dos por ciento, piensan que ese dossier es muy valioso para su futuro. Ya que no sólo se encuentran en los aspectos curriculares, contenidos, objetivos, metodología, etc. (enfocados desde un punto de vista inclusivo), sino que también incluyen en este programa aspectos reflexivos, de debates en comunidad y de valoración de cómo se va aconteciendo cada actividad. El docente por lo tanto como decíamos en un inicio es la pieza clave para que el alumnado se encuentre en espacios de tranquilidad, confortables, donde es importante la comunicación respetuosa y libre Von Ahlefeld y Rischke (2021).

Conclusiones Y Propuesta/s

Nuestras conclusiones abalan la importancia de que se trabajen de forma consciente este tipo de programas y se desarrollen políticas que implementen trabajos de apoyo al docente y refuerzo de herramientas innovadoras inclusivas que ayuden a los profesores a mejorar sus prácticas diaria Thomas et al. (2006). La actitud docente es fundamental en las aulas, el trabajo consciente de las actuaciones e interacciones que surgen en el aula son fundamentales en el éxito de los aprendizajes. Generar espacios amables, donde la libertad comunicativa constructiva esté en todo momento presente Navajas (2023). Hacer partícipe en las aulas de la intervención activa de no solo el individuo frente a los demás, sino un trabajo participativo y colaborativo que enriquezca la motivación del alumnado en las aulas, la importancia del yo frente a los demás sabiendo gestionar y ser resiliente frente a los retos Rite (2021). La aplicación de este programa está siendo de alto valor no solo en el alumnado, sino que el profesorado llega a sentir el gran compromiso que requiere, pero la satisfacción de un trabajo bien hecho.

Como propuestas futuras, sería interesante poder divulgar este programa y ayudar a otros docentes a que puedan trabajar con él, poniendo cada profesional su toque original e ir implementándolo y mejorando su estructura para llegar a tener un programa que se adecúe a otros profesionales y puedan pensar en la viabilidad al aplicarlo.

Referencias bibliográficas

- Bipath, K., Tebekana, J., & Venketsamy, R. (2021). Leadership in Implementing Inclusive Education Policy in Early Childhood Education and Care Playrooms in South Africa. *Education Sciences*, 11(12), 815. Retrieved from MDPI.
- Duque, E., García, O., Moliner, L., Molina, S., & Sala, J. (2020). How inclusive interactive learning environments benefit students with special needs in primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 584758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584758>
- Fisher, D. y Frey, N. (2021). Mejor aprendizaje a través de una enseñanza estructurada: un marco para la liberación gradual de responsabilidades. ASCD.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 465-475. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1435561>
- García, R., Díez, J., Valero, D., Zubiri, H., y Duque, E. (2020). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*. Retrieved from *Frontiers in Psychology*.
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (2006). *La construcción de la escuela inclusiva*. Rutledge.
- Harter, S. (2015). *La construcción del yo: fundamentos evolutivos y socioculturales*. ED. Guilford.
- Hehir, T., y Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. Jossey-Bass.

- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Lübke, L., Piquart, M., & Schwinger, M. (2021). The role of flexibility in the realization of inclusive education. *Sustainability*, 13(8), 4452. <https://doi.org/10.3390/su13084452>
- Navajas, R. (2023). La Didáctica de la Expresión Corporal en el aula de Infantil. En Lá, F.M.B. Quero-Gervilla, (coords.). *Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil*. Ed. Narcea.
- Rite, R. (2021). *¡Aquí mando Yo!*. Ed. Letrame.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2020). How do teachers in different countries perceive their readiness to teach in inclusive classrooms? A comparative study in South Africa, Finland, and China. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1439-1454.
- Smith, R., & Bell, S. (2022). Teacher education for inclusion: Experiences and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103528>. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545874>

**Línea 2. Políticas
educativas para otro
mundo posible**

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID 19

Adriana Erizeira Ruiz Chávez
Universidad de Sonora

Autoría de correspondencia: erizeira@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar la trayectoria de las metodologías de enseñanza-aprendizaje del español utilizadas por los docentes de educación primaria en México antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. Desde 2019, México se encuentra bajo el sistema educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo fin es brindar educación inclusiva, equitativa y de calidad para el desarrollo integral de los estudiantes. Por ende, se busca documentar las metodologías de enseñanza más efectivas desde la perspectiva de los docentes y describir los principales retos que enfrentan, así como evaluar la formación y práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español durante estos periodos. Se empleó un enfoque cualitativo el cual incluyó a docentes de primero a sexto grado de primaria de tres escuelas al noroeste de México. Se realizó una triangulación de los datos al realizarse entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase. Como resultados preliminares, se encontró que las y los docentes han recibido constante capacitación sobre la NEM, y a pesar de cambiar el enfoque de sus metodologías para enseñar español en el contexto de la NEM y de la post pandemia, siguen utilizando estrategias que consideran efectivas desde antes. Los principales retos a los que se enfrentan actualmente son de tipo académicos, actitudinales y de comportamiento social.

Palabras clave: Metodologías de enseñanza-aprendizaje, enseñanza post pandemia, educación primaria, enseñanza del español, política pública educativa.

Introducción / Marco Teórico

En los últimos años, México y el resto del mundo han enfrentado retos y desafíos similares en materia educativa, como la desigualdad estructural (multifactorial), el incumplimiento del derecho a la educación (causando rezago educativo) y la medición del impacto de la pandemia de COVID-19 en términos de calidad educativa (Larrañaga, 2020). Durante el confinamiento, tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptarse a nuevas formas de enseñanza para las que no estaban preparados. La educación básica en México es un proyecto político que implica la participación de distintos grupos sociales interesados en definir contenidos, métodos de enseñanza, condiciones y recursos. Además, es crucial definir aspectos específicos de la docencia y el papel de la escuela en la sociedad y otros colectivos interesados en la relación entre educación y currículo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En 2020, debido a la pandemia de COVID-19, México cerró las escuelas el 16 de marzo, afectando a casi 36 millones de estudiantes y aproximadamente 2.1 millones de docentes de distintos niveles educativos (Secretaría de Salud y Secretaría de Educación Pública, 2021). Las escuelas reabrieron el 1 de junio de 2021, iniciando el ciclo escolar 2021-2022 de manera presencial. La SEP desarrolló la “Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas Continuas, Completas y de Excelencia” (Subsecretaría de Educación Básica, 2022). Este documento describe los pasos para lograr los fines educativos establecidos por la Carta Magna, destacando el importante rol de los docentes en la creación de condiciones para alcanzar los niveles del sistema educativo nacional. Cuantificar el impacto de la pandemia a corto plazo es complicado, ya que los estragos se verán en los próximos años cuando la

generación afectada entre al mercado laboral. Por tanto, explorar esta temática es relevante para el campo de la educación y las ciencias sociales.

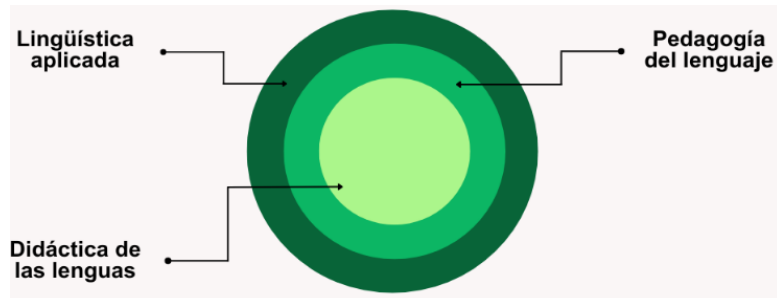
Marco teórico interdisciplinar

Este estudio se abordará desde un enfoque interdisciplinar. Las teorías evolucionan con el tiempo, por lo que la investigación requiere un enfoque interdisciplinar para solucionar problemas y desarrollar nuevos métodos o crear nuevas “disciplinas” (Karlqvist, 1999). Las metodologías de enseñanza-aprendizaje, al estudiarse desde un plano interdisciplinar, permiten abordar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas (Repko y Szostak, 2017). Según Ryan et al. (2014), la investigación interdisciplinaria y cualitativa son herramientas valiosas para investigar fenómenos culturales complejos, ya que cada disciplina crea sus propios métodos de intervención y organización. Por tanto, la investigación desde una sola disciplina ya no es suficiente para abordar las problemáticas del mundo real.

El estudio de las lenguas es un proceso complejo que interrelaciona varias disciplinas como la didáctica de las lenguas, la pedagogía del lenguaje y la lingüística aplicada. Calderón (2018) como señala en la Figura 1, exponer que cada una de estas disciplinas depende de la otra y que, a partir del desarrollo de la lingüística aplicada, se encuentra la pedagogía de la lengua y, finalmente, a la didáctica de las lenguas, con el fin de lograr vincular la teoría con la práctica lingüística. Parte de lo que engloba la pedagogía del lenguaje y de la didáctica de la lengua son las reformas educativas, que incluyen los planes y programas educativos (en México, con fines de esta investigación); los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas (en este caso del español como lengua materna); y el trabajo docente y sus implicaciones, tales como el conocimiento, experiencia y las estrategias aplicadas por los mismos.

Figura 1

La interdisciplinariedad de la didáctica de las lenguas



Nota. Elaboración propia a partir de Vázquez-Bailón (2022).

Aunado a lo anterior, el presente estudio busca una interrelación de las disciplinas de Historia, Pedagogía y Educación, como se muestra en la Figura 2:

Figura 2

Modelo interdisciplinar



Nota. Elaboración propia.

Así, el modelo interdisciplinar tiene como objetivo, primeramente, explicar el contexto de la problemática a través de los cambios en política pública que se han llevado a cabo en México; y, en segundo lugar, de analizar la trayectoria de la instrucción por parte de los docentes en materia educativa, con enfoque en el uso de metodologías y/o teorías de enseñanza - aprendizaje tradicionales y emergentes.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo General

Caracterizar la trayectoria de las metodologías de enseñanza – aprendizaje del español que los docentes de educación primaria en México han utilizado antes, durante y después de la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos

- Documentar las metodologías de enseñanza – aprendizaje del español más eficientes desde la perspectiva de los docentes de educación primaria antes, durante y después de la pandemia COVID 19.
- Describir los principales retos que enfrentan los docentes de educación primaria en la enseñanza – aprendizaje del español, y ante el uso de las TICs.
- Evaluar la formación y práctica docente de las y los docentes de educación primaria en el proceso de enseñanza – aprendizaje del español antes, durante y después de la pandemia COVID 19.

Metodología / Método

El diseño metodológico abarca las decisiones tomadas por los investigadores para abordar las preguntas de investigación (Valles, 1999). Según McMillan y Schumacher (2014), este diseño establece el plan que detalla los lugares, participantes y el momento de inicio del levantamiento de datos. La Tabla 1 describe el diseño metodológico:

Tabla 1*Descripción del diseño metodológico*

Enfoque	Tipo de muestreo	Población y muestra	Técnicas y herramientas	Estrategia de procesamiento y análisis de datos
Cualitativo	Intencional o de conveniencia	• Docentes de 1ero a 6to grado de primaria. • Zona: escuelas primarias públicas urbanas al noroeste de Sonora, México	• Entrevistas semi estructuradas • Observación de clase	• Transcripción y codificación de entrevistas en Word • Análisis de los datos en software MAXQDA

Nota. Elaboración propia.

La investigación cualitativa es compleja de definir, ya que está rodeada de términos y conceptos cuya definición ha cambiado a través de los años dependiendo del área de enfoque y el contexto. Denzin y Lincoln (2005) argumentan que la investigación cualitativa hace del investigador un observador del mundo que utiliza prácticas interpretativas y materiales variados, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotos y grabaciones, para entender el mundo en su forma natural. Para esta investigación se utilizó el muestreo intencional o de conveniencia, que implica la selección de participantes basada en su disponibilidad y relevancia para el tema de estudio (Marshall, 1996). Este método es conveniente para obtener participantes de manera rápida y eficiente, especialmente en contextos donde el acceso a la población de interés es limitado o difícil (Patton, 2002). Para la recolección de los datos, se seleccionaron tres escuelas primarias urbanas en situación vulnerable en el noroeste de Hermosillo, Sonora y se realizaron entrevistas semiestructuradas, un tipo de entrevista más flexible que las estructuradas (Díaz-Bravo et al., 2013). Los datos obtenidos se transcribieron y codificaron manualmente para describir los resultados preliminares. Posteriormente, se utilizará el software MAXQDA para identificar categorías emergentes a profundidad, así como la aplicación de observaciones de clase para triangular la información proporcionada en las entrevistas.

Resultados y discusión

Hasta el momento, se han obtenido resultados preliminares de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes de tres escuelas distintas (dos matutinas y una vespertina). Cada docente imparte un grado desde primero a sexto. Los informantes se dividen en dos grupos: los que cuentan con menos de diez años de servicio docente y los docentes experimentados. Las categorías *a priori* son: metodologías de enseñanza del español, cambios en la metodología, retos educativos, apoyo de la escuela, capacitación y actualización docente, la Nueva Escuela Mexicana, metodologías por iniciativa propia, infraestructura, recursos y materiales de la escuela, TICs; y evaluación y efectividad de las metodologías.

Dentro de los resultados más relevantes hasta el momento, se encontró que la mayoría de los Informantes coinciden que antes de la pandemia COVID 19, utilizaban el dictado tanto de palabras como de oraciones, el uso de cuadernillos de actividades para reforzar la lectoescritura, y el trabajo por proyectos (que formaban parte de los planes de estudios de los años 2011 y 2017). A su vez, mencionan una serie de actividades que implementaban para desarrollar la comprensión lectora, proyectos de la expresión oral y la escritura. También mencionan que se encuentran en constante aprendizaje de la propuesta de la NEM; la conocen y la aplican.

Sin embargo, es importante resaltar que todos concuerdan que el aprendizaje basado en proyectos no es una propuesta nueva, sino una propuesta que ya se ha venido trabajando desde hace más de diez años. Lo que mencionan que es diferente es el tipo de enfoque que se le está dando: mayor inclusión a agentes de la comunidad y el contexto en el que se desenvuelven los alumnos; se busca que expongan y presenten sus trabajos, y la reconceptualización de términos ya vistos en planes de estudios anteriores.

En términos de los retos actuales, los informantes expresan que los mayores retos durante la pandemia de COVID 19 fueron la falta de acceso a recursos tecnológicos, acceso a internet, falta de apoyo por parte de los padres de familia y la adopción del rol de docente en los mismos, ya que ese rol no les correspondía, pero por la situación, era necesario.

En cuanto a los principales retos actuales, se dividieron en tres grupos: académicos, como el rezago en cuestiones de lectoescritura, comprensión lectora, redacción de textos, y el reto de nivelar a los alumnos en el nivel adecuado de los aprendizajes esperados por grado; actitudinales, donde los alumnos carecen de motivación e interés por el aprendizaje, ya que les parece “mucho” lo que deben de realizar dentro y fuera del salón de clases; y de comportamiento social, debido a que problemas como la disciplina, la participación en clase, el saber escuchar a otros, el respeto para hablar por turnos y el respeto por opiniones ajenas se encuentran presentes en el día a día escolar.

En conclusión, aunque los docentes han demostrado adaptabilidad y continuidad en la aplicación de metodologías efectivas para la enseñanza - aprendizaje del español, los desafíos surgidos a raíz de la pandemia y las nuevas demandas de la NEM requieren una atención sostenida y un apoyo continuo para garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos los estudiantes.

Por último, con el fin de triangular la información obtenida con las entrevistas semi estructuradas, se realizarán observaciones de clase a los grupos de los informantes durante el siguiente periodo escolar mexicano.

Referencias bibliográficas

- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151 - 178. <https://bit.ly/3t8Gq84>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, 162-167. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>
- Karlqvist, A. (1999). *Ir más allá de las disciplinas: Los significados de la Interdisciplinariedad*. *Polity Sciences*, 32(4), 379-383.
- Larrañaga, P. (2020). La desigualdad educativa estructural y multifactorial. El horizonte de la digitalización como respuesta ante la COVID-19. En S. García Ramírez y N. González Martín (Coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera* (pp. 101-111). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2014). *Investigación Educativa* (5ª ed.). Pearson Educación.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Repko, A. & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary research: process and theory*. Sage.
- Ryan, P. (2014). *Cualitativa, y el fenómeno complejo* [Tesis doctoral]. Texas A & M University.

- Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Secretaría de Salud y Secretaría de Educación Pública. (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas: Ciclo escolar 2021-2022*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593790&fecha=26/05/2020
- Subsecretaría de Educación Básica (2022). *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. <https://acortar.link/9jTcAV>
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Síntesis Editorial.
- Vázquez- Bailón, L. A. (2022). Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 45-63. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>

ANÁLISIS CRÍTICO DEL SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (1970-1999)⁷

Alberto Sánchez Rojo¹, Tania Alonso Sainz¹, Aida Sanahuja Ribés²
Universidad Complutense de Madrid,¹ Universitat Jaume I²

Autoría de correspondencia: asanchezrojo@ucm.es

Resumen

INTRODUCCIÓN. La innovación educativa es actualmente un concepto indispensable de los sistemas educativos, hasta lo que se ha venido a denominar por la OCDE como imperativo de la innovación. Sin embargo, este protagonismo no se ha seguido de actuaciones de investigación, produciéndose una falta de conocimiento científico respecto a su conceptualización. **MÉTODO.** La metodología empleada ha sido el *scoping review*, que consiste en un análisis exhaustivo y pautado de la literatura científica disponible en torno a la innovación educativa, desde 1970 hasta 1999. **RESULTADOS.** A partir de los años 70 se evidencia un auge de la innovación educativa vinculada a los factores que permiten la mejora de los resultados de aprendizaje en los estudiantes, así como a la eficacia en la enseñanza de los docentes y del equipo directivo. Esta tendencia se va modificando con los años a partir de la importancia que se le otorga a los docentes como piezas clave de la innovación educativa, centrándose el discurso a finales de los 90 en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en el rol del docente en implementarlos. **DISCUSIÓN.** Se propone una red nomológica del término y de sus afines, que distinga, clarifique y sistematice los sentidos y significados de este concepto, a partir de su finalidad, agentes, objeto al que atiende, motivaciones y ámbitos en los que se aplica.

Palabras clave: innovación educativa, pedagogía, revisión de la literatura, análisis crítico, historia de la educación.

Introducción / Marco Teórico

La innovación educativa es hoy un concepto indispensable a la hora de describir y comprender los sistemas educativos. Esta ha constituido una línea de acción clave en los procesos de reforma desarrollados a escala global para adaptar los sistemas educativos a las necesidades y las sociedades del siglo XXI (Caldwell y Spinks, 2013; Hallgarten y Beresford, 2015; Leadbeater y Wong, 2010). Hasta tal punto ha ganado centralidad en el ámbito escolar que la OCDE ha anunciado lo que ha dado en llamar “el imperativo de la innovación” (2015, p. 16). Sin embargo, la extensión de la innovación educativa en los niveles discursivo y práctico no se ha seguido de actuaciones de investigación y análisis, produciéndose una falta de conocimiento científico respecto a su conceptualización. El término innovación educativa, a pesar de su amplia extensión y su uso generalizado por agentes procedentes de diversos ámbitos, permanece indefinido. La palabra innovación se asocia con la introducción de algo nuevo, lo que implica una idea o elemento novedoso para un individuo o grupo de cuya introducción en un sistema se deriva un cambio. En el ámbito educativo, dicho cambio se asocia con una idea de mejora en el aprendizaje del alumnado y en la calidad de la educación (Rodríguez y Zubillaga, 2020), y puede tomar la forma de una teoría, una estructura organizativa a nivel de centro o de sistema educativo, un proceso de enseñanza-aprendizaje, un contenido, una metodología o un recurso didáctico. Sin embargo, el significado del término

⁷ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i “El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español– IMPNOVA” (ref. PID2022-138878NA-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

no se ha perfilado mediante la elaboración de definiciones precisas, coexistiendo en la actualidad una indefinición del término con significados diferentes e incluso contradictorios (Hill et al., 2022), lo que se traduce en una dificultad para centrar el debate y distinguir los propósitos a los que responde la innovación. En consecuencia, aunque la innovación se ha configurado como un imperativo en el seno de los discursos actuales sobre educación, su significado ha permanecido vago y difuso, lo que impide valorar su alineación con los objetivos de calidad y equidad que marcan la agenda educativa global para los sistemas educativos. Esta comunicación tiene como objetivo clarificar este concepto, y dar respuesta, por tanto, a la limitación de los discursos y estudios actuales. Para ello, es necesario ir a los orígenes del término y observar su evolución. A mediados del siglo XX aparece un agudo interés de la innovación entendida como mejora del rendimiento académico de los estudiantes, en detrimento de una visión de la innovación educativa más holística de crecimiento humano.

Esta conceptualización más integradora progresivamente se va abandonando desde mediados del siglo XX en favor de la eficacia escolar midiendo sus efectos desde el rendimiento educativo y la rentabilidad escolar (Cogan, 1976). Si bien es un proceso progresivo, es sobre todo a partir de la década de los 70 cuando el concepto de ‘innovación educativa’ se centra prioritariamente en los factores que permiten la mejora de los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Por esta razón, centramos el estudio de los significados que se atribuyen al concepto de innovación en la investigación científica del ámbito educativo entre los años 70 y los 90.

Objetivos/ Hipótesis

1. Analizar críticamente el surgimiento del concepto de innovación educativa en la literatura científica entre los años 1970 y 1999.
2. Sistematizar críticamente la evolución del concepto de innovación educativa en la literatura científica entre los años 1970 y 1999.
3. Aportar una red nomológica de términos afines a la innovación educativa que ayude a dotar de significado claro y distinto a dicho término.

Metodología/ método

La metodología empleada ha sido el *scoping review* (Arksey y O'Malley, 2005). Consiste en un análisis exhaustivo y detalladamente pautado de la literatura científica disponible en torno a la innovación educativa. La búsqueda de referencias clave se hizo en varias fases. En primer lugar, se elaboró un *scoping review* en JCR y Scopus por ser las principales bases de datos de investigación con métricas de impacto. El JCR con el término ‘innovación educativa’ en español y ‘educational innovation’ en inglés. En español se obtuvieron 0 resultados y en inglés 258 resultados. En Scopus, se encontraron 0 resultados en español y 287 en inglés. Esta búsqueda tuvo una desventaja para la época de búsqueda específica (1970-1990), ya que muchas revistas importantes al no estar indexadas en ese momento no aparecen. Por ello, se amplió la búsqueda con Google Scholar y JSTOR. Google Scholar devolvió una cantidad 2990 artículos y en inglés 16.400, lo que dificultaba el cribado. Por tanto, se tomó la decisión en el equipo de investigación de obviar Google Scholar por tener muchos documentos que no reunían la calidad científica mínima. Esta fue la razón por la que nos quedamos con JSTOR, cuya precisión en el tipo de documentos y fuentes era fiable para la búsqueda. En JSTOR aparecían en español 46 documentos y en inglés 2.557. Reduciendo la búsqueda mediante los filtros de “artículos académicos” y “educación” como campo de conocimiento se quedaban en 1716 documentos. Con este número se hizo el cribado manual con los siguientes criterios: que fueran del ámbito educativo no universitario, que no fuesen experiencias concretas didácticas, que no estuviesen centrados en una disciplina concreta, y que tuviesen carácter conceptual. El resultado, tras este cribado, fue de 53 documentos: 10 en español, 2 en francés y 41 en inglés. Para el análisis de contenido de los 53 documentos seleccionados se elaboró una tabla atendiendo al: año, título, autores revista, idea clave del artículo – síntesis, concepto de innovación, modelos, corrientes, escuelas, palabras relacionadas (red nomológica), ámbitos de aplicación del concepto (organización escolar, metodología, formación docente...),

comentarios, otras referencias que merezca rescatar a partir de este artículo. Para poder sistematizar la información recabada se realizó una segunda tabla con las siguientes columnas: ¿Para qué innovar? (finalidades); ¿Qué es innovar? (definiciones y términos asociados); ¿En qué innovar? (dimensiones, clasificaciones); y ¿Quién está implicado? (agentes promotores y agentes destinatarios). Esta nueva clasificación nos permitió obtener los resultados que se detallan a continuación.

Resultados y Discusión

El primer dato que arroja la búsqueda de artículos sobre innovación educativa es que es un término importado de las áreas de ciencias de la salud y ciencias económicas, a tenor de la cantidad de trabajos encontrados dentro de estos ámbitos, pero referidos a la educación. Por esta razón, un gran porcentaje de trabajos fueron descartados en la primera búsqueda del mapeo, por no cumplir con el criterio del área de ciencias de la educación. Sin embargo, previo a su exclusión se hizo una lectura inicial de estos trabajos para comprobar posteriormente si el enfoque empleado variaba con los propios del área.

A partir de mediados del siglo XX, pero sobre todo a partir de los años 70 se evidencia un auge de la innovación educativa vinculada a los factores que permiten la mejora de los resultados de aprendizaje en los estudiantes (McGeown, 1979), así como a la eficacia en la enseñanza de los docentes y del equipo directivo (Kozuch, 1979). Este enfoque está vinculado al movimiento de la eficacia escolar que surgió como respuesta al famoso informe Coleman que ponía en entredicho el valor de las escuelas en los logros educativos de los estudiantes. Los resultados de los años 70 muestran además que los artículos referidos a innovación se dirigen como público principal al equipo directivo y a los *policy makers* (Helsel, 1972), y en un lugar residual se dirigen al profesorado. Esta tendencia cambiará a partir de los años 90, más en consonancia con la actualidad. La última década del siglo está marcada por estudios educativos que centran su innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la figura del docente como realizador de dichas innovaciones.

En la mayoría de los artículos, el sentido de la innovación no se explicita. Se da por supuesto su significado. Sin embargo, tras un análisis detallado de los textos observamos que no hay un claro significado de lo que encierra el signifiicante 'innovación', lo cual contribuye a la ambigüedad del término. La innovación se vincula indistintamente y a veces en el mismo texto a términos afines, pero no equiparables como: renovación, cambio, mejora, novedad metodológica, transformación, calidad, creatividad, disrupción, investigación o eficacia.

El resultado es consistente con la hipótesis de partida que manejamos de la confusión y vaguedad del concepto y la clarificación que supone ahondar en la historia. Las transformaciones conceptuales de la 'innovación educativa' a partir de los años 70 son una concreción de los movimientos de eficacia escolar que aparecieron como respuesta al informe Coleman de mediados de los 60. Esta manera de entender la innovación centrada en la eficacia didáctica contrasta con una conceptualización de innovación como crecimiento y desarrollo humano que es previa a estos años. En este sentido, esta comunicación ofrece una red nomológica del término (innovación educativa) y de sus afines (renovación, cambio, mejora, progreso) que aporta al contexto actual de imperativo innovador una clarificación y sistematización del concepto.

Conclusiones y Propuestas

En primer lugar, se observa una adopción del enfoque marketiniano de venta de un producto educativo que, por el hecho de tener la etiqueta 'innovador' se presupone que va a introducir una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que los primeros discursos sobre innovación educativa van dirigidos a equipos directivos y *policy makers*, como aquellos agentes que deciden -y pagan- su incorporación o rechazo, si bien la tendencia irá cambiando a medida que el rol del profesorado en la implementación de estas innovaciones se va tornando esencial. Este cambio ocurre a partir de la evidencia de introducir innovaciones que no tienen ningún efecto al no estar los docentes comprometidos con ellas.

En segundo lugar, es importante destacar que la ambigüedad del término 'innovación educativa' que apuntábamos como hipótesis se ha confirmado. El mapeo de la literatura nos ha permitido detectar aquellos términos afines que aparecen a menudo relacionados con la educación pero que no son sinónimos. Esta confusión confirma la necesidad no sólo de definir la innovación educativa, sino encontrar los criterios que distingan unos de otros. Esto es esencial para poder determinar qué definición de innovación educativa encaja con una perspectiva pedagógica, esto es, que esté realmente orientada a la mejora de los procesos educativos, más allá de cuestiones aisladas referidas al rendimiento, eficacia, adaptación al sistema, etc.

En definitiva, lo que va a distinguir el crisol de términos será: para qué -su finalidad-, a quién o a qué se dirige -sujeto u objeto-, por qué se introduce -razones y motivaciones- y quién lo introduce -agentes-, dónde se produce -ámbito-.

Referencias bibliográficas

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Caldwell, B.J., y Spinks, J.M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Cogan, M. L. (1976). Educational Innovation: Educational Wasteland. *Theory Into Practice*, 15(3), 220-227.
- Hallgarten, H.V., y Beresford, T. (2015). *Creative Public Leadership: How School System Leaders Can Create the Conditions for System-wide Innovation*. WISE.
- Helsel, A. R. (1972). Teachers' Acceptance of Innovation and Innovation Characteristics. *The High School Journal*, 56(2), 67-76. <http://www.jstor.org/stable/40366121>
- Hill, K.L., Desimone, L., Wolford, T., Reitano, A., y Porter, A. (2022). Inside school turnaround: what drives success? *Journal of Educational Change*, 24, 393-423. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09450-w>
- Kozuch, J. A. (1979). Implementing an Educational Innovation: The Constraints of the School Setting. *The High School Journal*, 62(5), 223-231.
- Leadbeater, C., y Wong, A. (2010). *Learning from the Extremes*. Cisco.
- McGeown, V. (1979). School Innovativeness as Process and Product. *British Educational Research Journal*, 5(2), 221-235.
- OCDE. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- Rodríguez, H., y Zubillaga, A. (Coords.) (2020). *Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?* ANELE.

INTEGRACIÓN DE HABILIDADES DEL SIGLO XXI EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO ESPAÑOL: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

Antonio Mora Villamayor, Eduardo López Bartomeu
Universidad de Castilla – La Mancha

Autoría de correspondencia: antonio.mora@uclm.es

Resumen

En el panorama educativo actual, la relevancia de las habilidades del siglo XXI ha adquirido una importancia sin precedentes, nos referimos a aquellas destrezas y competencias que son fundamentales para el éxito, tanto en la vida personal y académica como en laboral. Estas habilidades, que abarcan desde el pensamiento crítico y la creatividad hasta la alfabetización digital y la colaboración, son fundamentales para preparar a los estudiantes para el mundo contemporáneo y futuro. En esta investigación se exploran algunas razones por las cuales estas habilidades son tan cruciales en la educación como la preparación para el mundo laboral, adaptación a la era digital, fomento de la creatividad y la innovación o promoción de la ciudadanía activa. De igual medida, debido a los continuos devenires políticos que han existido en España, no se han fijado unas líneas encaminadas a promover cambios donde se establezca el camino a seguir para la adquisición de estas habilidades. Las habilidades del siglo XXI, dentro del campo de la educación, son relevantes no sólo para los alumnos, sino también para los educadores, quienes deben de fomentar su desarrollo en el aula. La integración de estas habilidades en el currículo educativo es crucial para preparar a las futuras generaciones para un mundo en constante cambio y un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado.

Palabras clave: creatividad, pensamiento crítico, alfabetización digital, colaboración.

Introducción / Marco Teórico

En el siglo XXI, la educación se enfrenta al desafío de preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio, donde las habilidades tradicionales ya no son suficientes. En este contexto, diversos modelos y enfoques pedagógicos han surgido para promover habilidades clave del siglo XXI. Algunos de estos enfoques y modelos pedagógicos de los que hablaremos son: 2 El constructivismo, basado en las teorías de Piaget y Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento por parte del estudiante. Aprendizaje Basado en Proyectos. El ABP involucra a los estudiantes en la investigación y resolución de problemas del mundo real. El aprendizaje colaborativo se centra en el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes. El aprendizaje basado en competencias se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas y aplicables en lugar de simplemente transmitir información. El aprendizaje personalizado reconoce las diferencias individuales entre los estudiantes y adapta el proceso de enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas. El aprendizaje basado en la resolución de problemas se centra en la aplicación práctica de habilidades y conocimientos para abordar situaciones complejas y desafiantes. La gamificación en el aula utiliza elementos y principios de los juegos para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje basado en la realidad virtual utiliza tecnología de simulación para crear entornos de aprendizajes inmersos y envolventes. También abordaremos algunos enfoques que se han llevado a cabo en países como el holístico de Finlandia, el llevado en Singapur donde se trabaja el pensamiento crítico; Corea del Sur, se ha destacado por su integración de la tecnología en el

aula; o Canadá, se ha centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos. España ha mostrado interés en los enfoques educativos exitosos de los países a los que nos hemos referido y ha intentado adaptar algunos de sus principios y prácticas a su propio contexto educativo.

Objetivos / Hipótesis

1. Conocer qué son las habilidades del siglo XXI.
2. Conocer la implementación de las habilidades del siglo XXI en el currículo español.
3. Impacto de la evaluación con el diseño de las habilidades del siglo XXI.

Metodología / Método

El método de trabajo que hemos utilizado es la investigación etnográfica. Lo primero que hay que marcarse para aplicar esta metodología a las habilidades del siglo XXI dentro del currículo español será trazarnos un objetivo. Este puede ser cómo se desarrollan estas habilidades en dicho currículo. Para ello, se deben seleccionar varias escuelas diferentes contextos socioeconómicos y geográficos para tener una muestra diversa e incluir a estudiantes, profesores, administradores y familias para obtener una visión integral del proceso educativo. A continuación, hay que hacer una observación directa del desarrollo de las habilidades, realizar entrevistas a miembros de la comunidad educativa y analizar los documentos programáticos. Por último, se analizarán los datos obtenidos, se categorizarán y se desarrollarían estrategias para su implementación en el currículo diseñando políticas específicas que fomenten las habilidades del siglo XXI.

Resultados y discusión

Como resultado de esta investigación podemos proponer a los educadores y responsables de la educación algunas soluciones de cómo integrar y fomentar las habilidades del siglo XXI.

Desarrollo profesional continuo: Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los educadores, donde puedan aprender sobre las habilidades del siglo XXI, métodos de enseñanza efectivos y cómo integrar estas habilidades en el currículo. Esto puede incluir talleres, conferencias, cursos en línea y comunidades de práctica.

Flexibilidad curricular: Permitir flexibilidad en el currículo escolar para que los educadores tengan la libertad de diseñar actividades y proyectos que fomenten el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Esto puede implicar revisar los estándares curriculares existentes para incluir explícitamente estas habilidades y proporcionar recursos y orientación para su implementación.

Colaboración interdisciplinaria: Fomentar la colaboración entre diferentes áreas de estudio para abordar problemas complejos y promover el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Los proyectos interdisciplinarios pueden proporcionar a los estudiantes experiencias prácticas que reflejen el mundo real y les ayuden a desarrollar habilidades de colaboración y comunicación.

Uso de tecnología educativa: Integrar herramientas y recursos tecnológicos en el aula para apoyar el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la alfabetización digital, la comunicación en línea y la colaboración a distancia. Esto puede incluir el uso de plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de colaboración digital y proyectos multimedia.

Evaluación auténtica: Utilizar métodos de evaluación que reflejen el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como evaluaciones basadas en proyectos, portafolios digitales y rúbricas de

evaluación que valoren el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación.

Participación de la comunidad: Involucrar a padres, empresas locales y otros miembros de la comunidad en la promoción y apoyo de las habilidades del siglo XXI en la educación. Esto puede incluir oportunidades de aprendizaje experiencial, pasantías, mentorías y proyectos colaborativos con organizaciones externas.

Conclusiones y Propuestas

Tras la investigación de los desafíos para la implementación de las habilidades del siglo XXI en las aulas que se han llevado a cabo en algunos países, llegamos a la conclusión de cuáles han sido las propuestas que se han implementado en el currículo español y hacia dónde puede encaminarse.

Reforma Curricular: El sistema educativo español ha experimentado reformas curriculares para integrar habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, en los planes de estudio. Incorporación de Competencias: Las competencias clave, como la competencia digital, lingüística, matemática y social, se han incorporado en los currículos escolares como aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Programas Educativos Específicos: Se han implementado programas y proyectos educativos específicos, como el Programa PRODIG en la Comunidad de Madrid, para fomentar el desarrollo de habilidades del siglo XXI a través de actividades interdisciplinarias y colaborativas.

Evaluación Formativa y por Competencias: Se promueve el uso de la evaluación formativa y por competencias para evaluar de manera integral el aprendizaje de los estudiantes, centrándose en el desarrollo de habilidades transversales además del dominio de los contenidos académicos.

Tecnología Educativa: La integración de la tecnología en el aula facilita la evaluación de habilidades del siglo XXI, como la competencia digital y la colaboración en entornos virtuales, proporcionando nuevas oportunidades para el aprendizaje activo y personalizado.

En cuanto al futuro, se espera que la implantación de las habilidades del siglo XXI en el currículo español continúe evolucionando para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el mundo laboral. Esto implicará una mayor integración de enfoques pedagógicos innovadores, así como una actualización constante de los recursos educativos y tecnológicos disponibles para apoyar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. J. y Bisquerra, R. (2015). *Aprender juntos y solos*. Deusto.
- Chen, Y., y Huang, H. (2021). Understanding learning in virtual reality: A systematic review of empirical studies. *Interactive Learning Environments*.
- Creemers, B. P. M, y Kyriakides, L. (2019). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Routledge.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2022). Enhancing Students' Social and Emotional Learning: Recent Trends and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 1-21. Doi: [10.1007/s10648-021-09625-3](https://doi.org/10.1007/s10648-021-09625-3)
- Fernández, J. (2020). La importancia de la colaboración en el aula. *Revista de Educación*, 67(3), 321-335.

- Fuentes-Fernández, R., García-Valcárcel, A., & Segura-Robles, A. (2018). Immersive virtual reality in education: A systematic review of the last decade. *Digital Education Review*.
- García, M. (2023). La importancia de la comunicación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 45-56.
- Hammersley, M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Herrera, O., y Barberà, E. (2020). Active and collaborative learning in digital environments: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., Tsai, C. C., y Tseng, J. C. R. (2022). Assessing 21st-century skills using technology-enhanced formative assessment: A systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 181, 104528. doi:10.1016/j.compedu.2021.104528
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2021). *Informe Horizon Educativo 2021*. New Media Consortium.
- Kim, J., y Lee, Y. (2019). The Effects of Technology Integration on Students' Academic Performance: A Review of Meta-Analyses. *Educational Technology Research and Development*.
- Lee, J., & Wong, L. H. (2020). A systematic review of virtual reality interventions for teaching and learning in K-12 schools: A socio-constructivist perspective. *Educational Research Review*, 30, 100326.
- Mann, K., & Lawlis, S. (2020). Promoting Critical Thinking Through Collaborative Learning in Canadian Classrooms. *Canadian Journal of Education*, 43(3), 779-804.
- Monereo, C. (2018). *Aprendizaje basado en la resolución de problemas*. Graó.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1999). *Preparing Youth for Citizenship in the 21st Century. The transition from education to the labour market*. OECD Publications Service. https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/11566OCSE_Youth_XXI_c.pdf
- Pellegrino, J. W., Hilton, M. L., & National Research Council. (2021). *Science of Learning and 21st Century Skills: Research, Theories, and Applications*. National Academies Press. doi:10.17226/25879
- Romero, M. (2020). *Gamificación en educación. ¿Cómo motivar a los estudiantes y mejorar su aprendizaje?* Ediciones Paraninfo.
- Sánchez, A. (2021). La importancia del pensamiento crítico en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 279, 123-136.
- Van Rossum, G., De Laet, T., De La Marche, K., & Devroey, D. (2021). Adaptive Learning in Primary Education: A Systematic Literature Review on Supporting Teachers to Implement Adaptive Learning Platforms. *Frontiers in Education*.
- Vélez, J. J., y Cano, E. (2021). The role of formative assessment in the development of 21st century skills: A systematic review. *Computers & Education*, 168, 104168. doi:10.1016/j.compedu.2021.104168.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Economic Forum. (2022). *The Future of Jobs Report 2022*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

Yoon, S., & Kim, M. (2021). A systematic review of research on virtual reality in education from 2016 to 2020. *Computers & Education*, 166, 104160.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA INCLUSIÓN Y UN DIFERENTE MODELO DE EDUCACIÓN

Juan Campechano Covarrubias
Instituto Global de Estudios Sindicales y Educativos (SNTE)

Autor de correspondencia: ciceron13579@hotmail.com

Resumen

Se busca exponer la experiencia de un proceso de formación en el Programa de Maestría en Innovación de la Práctica Educativa, a partir de las asignaturas de “Fundamentos de Teoría Pedagógica” y “Inclusión y Diversidad en la Escuela”, en una coyuntura de lucha político-ideológica por el diseño, impresión y distribución de los nuevos libros de texto gratuitos en México, durante los años 2022 y 2023. El trasfondo es una lucha política de grupos conservadores por regresar a un modelo económico neoliberal, contra el proyecto del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador que lo ha denominado del Humanismo Mexicano. Por primera vez en la historia de educación en México, las bases jurídicas del sistema educativo, la inclusión y el pensamiento crítico como ejes articuladores del currículo, el enfoque de los planes y programas de estudio, los libros de texto gratuito y los materiales educativos tienen una visión inclusiva, crítica y comunitaria.

La visión de una educación para una economía neoliberal, centrada en competencias, evaluaciones, de calidad cuidando la eficacia y la eficiencia, donde sólo los más aptos podían seguir ascendiendo en la pirámide educativa, será difícil de modificar, pero de continuar el movimiento socio-político del actual gobierno, avanzará la materialización de una educación humanista, inclusiva, orientada al pensamiento crítico.

Palabras Clave: escuela Mexicana, nuevos Libros, inclusión.

Introducción / Marco Teórico

Las presentes reflexiones se fueron estructurando durante el año 2023, con base en el desarrollo de dos cursos consecutivos, impartidos a los alumnos de la Maestría en Innovación de la Práctica Educativa, en Irapuato, una ciudad del Estado de Guanajuato en México. El primer curso, “Fundamentos de Teoría Pedagógica”, al contemplar el estudio de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, además autores como Basil Bernstein, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Henry A. Giroux y Peter McLaren, se buscaba establecer las bases teóricas de una propuesta pedagógica emancipatoria. En el segundo curso, “Inclusión y Diversidad en la Escuela”, al tener como objetivo “Analizar la relación entre la propuesta incluyente de la escuela mexicana con las realidades diversas de la sociedad del conocimiento, para fundamentar una perspectiva crítica a partir de los resultados de su innovación.” (MIPE-ENOI, 2022, p. 224), me llevó a cuestionarme: ¿Cómo puede desarrollarse una educación inclusiva en una sociedad excluyente? ¿Por qué los discursos de las políticas educativas ofrecen propósitos y finalidades que no cumplen? ¿Cómo los cambios sociopolíticos repercuten en los modelos y las prácticas educativas?

Dicho encadenamiento permitió entender que, a pesar de lo establecido en el discurso oficial, en los planes y programas de estudio, en ese momento había una batalla por los contenidos en los nuevos libros de texto gratuitos para educación básica, que si son incluyentes y develan realidades que antes no aparecían en dichos libros, como, por ejemplo, las lenguas y cultura indígenas, diversos colores de piel, diferentes clases de familias y grupos sociales. Se argumentó por diferentes grupos y gobiernos estatales en contra de su distribución, que no se había hecho una consulta para elaborarlos, como también está establecido en la Ley General de Educación, que eran libros comunistas, que tenían diversos errores y estaban mal

redactados, que eliminaban asignaturas como matemáticas, que quienes habían asesorado en su elaboración eran venezolanos, etc. Lo cual era evidentemente falso, aunque temporalmente algunos jueces ofrecieron amparos a esos grupos y gobiernos.

Durante el desarrollo del curso “Inclusión y Diversidad en la Escuela” fue observar lo que pasaba en las aulas, analizar, discutir y tratar de develar y entender cómo opera un *habitus* en el sentido de Bourdieu (1997, p. 19 y 77), en la mentalidad y las prácticas de los educadores, que no permiten ver la discriminación, las barreras para el aprendizaje, las diferencias sociales, que estaban implicados en sus prácticas docentes y que, al ignorar dichas realidades, permiten se conservación.

De manera sintética, se puede afirmar que los programas del plan de estudios de la maestría en innovación de la práctica docente buscan, a través de la investigación de la propia práctica docente, desarrollar una propuesta de innovación en el ámbito educativo en que se desarrolla dicha práctica.

Los cursos se desarrollaron en medio de la batalla jurídica y política en torno a los contenidos, enfoques y propuestas educativas establecidos en los nuevos libros de texto gratuitos que estaban por publicarse y distribuirse a las escuelas. A pesar de que está establecido en la ley que es atribución exclusiva de la autoridad educativa federal, con fundamento en lo establecido en el Artículo 113 de la Ley General de Educación, en su fracción IV.

Elaborar, editar, mantener actualizados y enviar a las entidades federativas en formatos accesibles los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación (LGE, 2019, p.39).

¿Qué papel juega la educación en un proyecto alternativo de nación como el que se está construyendo en México? ¿Cómo se realiza la disputa por los contenidos de aprendizaje, las formas de enseñanza, los objetivos, los libros de texto y el tipo de ciudadano que se quiere formar? ¿Formar ciudadanos para qué? ¿Qué papel juega el pensamiento crítico y la inclusión en su sentido más amplio en esta lucha por el modelo de ciudadano que se quiere formar?

Objetivos / Hipótesis

El propósito del presente trabajo es exponer la experiencia de un formador de profesores, que durante el desarrollo de sus cursos vivió la lucha político-ideológica por los contenidos de los libros de texto gratuitos, pero que se enmarca en la lucha por un proyecto de nación distinto al modelo neoliberal vigente. Y que, durante el desarrollo de los cursos, trataba de orientar una mirada crítica a la realidad educativa y a las prácticas docentes que desarrollan los estudiantes con sus grupos en los salones de clase.

Metodología / Método

La exposición se desarrollará en cuatro partes. En la primera se expondrán elementos para caracterizar la coyuntura socio-política de México durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador y su lucha contra quienes denomina “neoliberales corruptos” o “conservadores neopofiristas”, en alusión a un expresidente de México que se llamó Porfirio Díaz. En una segunda parte, se argumenta cómo lo que se denomina la nueva escuela mexicana contempla elementos para construir una visión crítica de la sociedad y la construcción de una sociedad más incluyente, comunitaria y solidaria. Desde el marco jurídico, hasta los proyectos de aula se busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico e inclusivo. En un tercer punto se contrastarán lo que denomino el enfoque de educación neoliberal, que se estuvo impulsando desde 1984 hasta el 2018, y el nuevo enfoque que se pretende implantar desde el 2018 hasta la fecha. En el cuarto y último punto se ofrecerán unas reflexiones finales y los posibles escenarios a los que se expondrá la educación mexicana en los próximos seis años (2024-2030). Se presenta con el ánimo de generar la discusión y posteriores investigaciones que confirmen o modifiquen lo que aquí se expone.

Resultados y Discusión

La coyuntura

Cada tipo de sociedad tiene un modelo de educación que le es propio, y a pesar de las semejanzas y los promotores que buscar copiar elementos de “las mejores prácticas” en los diferentes países, existen diferencias que vienen con la historia y la cultura de los pueblos. En una sociedad diversa y compleja como la mexicana, una elite ilustrada buscó establecer un modelo educativo acorde con el modelo económico que querían implantar. Dicho modelo económico tenía como lastre la herencia histórica de la corrupción, el contubernio entre algunos miembros de la clase política y la clase empresarial que propicio prácticas de corrupción que benefició solo a unos cuantos.

La creciente desigualdad, la corrupción, los vínculos de elementos del gobierno con el crimen organizado, llevó a que una parte importante de la población votara por un cambio de gobierno y una orientación política diferente. Las campañas de miedo y odio hacia Andrés Manuel López Obrador (AMLO) afirmando que era un peligro para México, que se difundieron durante las campañas electorales del 2006, 2012 y 2018, afirmaban, que si AMLO era electo se tendría una condición socioeconómica como Venezuela, que México sería un país comunista, un régimen dictatorial, que habría hambre y crisis económica, etc. A pesar de que durante estos años se han enfrentado grandes adversidades, como la pandemia del COVID 19 y el impacto del huracán Otis, éstas se han ido superando.

AMLO fue electo con una abrumadora mayoría y actualmente, a poco de finalizar su gobierno, goza de una gran popularidad, sobre todo en los grupos más pobres de la sociedad. La actual orientación socio-económica que tiene como principio “por el bien de todos primero los pobres”, que establece que el principal mal de la Sociedad Mexicana es la corrupción, ha tenido una oposición férrea y permanentes descalificaciones por los grupos opositores, principalmente a través de los medios de comunicación tradicionales y actualmente a través de las redes sociales. Se pueden revisar los indicadores micro y macro económicos y ver que la condición de desastre que se quiere imponer por los medios, es sólo propaganda.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Durante el sexenio anterior de gobierno, del 2012 al 2018 se realizaron lo que se llamó las reformas estructurales, que implicaron cambios en las leyes que regulaban, el sector energético, el laboral, de las telecomunicaciones y de la educación, entre otros. Se buscó llevar a un punto óptimo el marco legal y buscar las condiciones para que México tuviera una plena economía neoliberal, donde la mano oculta del mercado, lo regulara todo. Con el propósito de crear las condiciones para que los bienes y recursos antes en poder de la nación pasaran a manos privadas. Los primeros cambios legales que realizó el gobierno de AMLO, fueron en el marco jurídico de la llamada reforma educativa, implicó cambios en la Constitución en su artículo 3º y 73, en la Ley General de Educación, las leyes del Servicio Profesional Docente y para la Evaluación de la Educación. Que durante el gobierno de Enrique Peña Nieto tuvieron un amplio rechazo de los docentes, el cual se mantuvo hasta el fin del gobierno. Dicha reforma se centraba en los procesos de evaluación, para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio profesional docente. En buscar estándares de evaluación para que los alumnos estuvieran a nivel de los mejores en los rankings de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, suponiendo que a través de pruebas escritas se evaluaba la calidad de la educación. AMLO durante diversos actos de campaña a fines del 2017 y durante la primera mitad del 2018 se comprometió con los docentes a derogar la “mal llamada reforma educativa”.

En México, regularmente con cada cambio de gobierno, en los últimos 60 años se han realizado cambios en el marco jurídico que rige la educación, en los planes y programas de estudio, en los libros de texto gratuitos. Cuando los docentes comienzan a conocer los nuevos enfoques, los nuevos programas y contenidos, ya están inmersos en otros cambios. En

ocasiones, durante los seis años de los gobiernos conviven los planes, programas y materiales anteriores con los nuevos.

Tanto en el texto de los cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3º. Inciso f) que habla de Inclusión, y en la Ley General de Educación (LGE) y en los Programas y Libros de Texto Gratuito:

- En su artículo 7, Inciso II, la LGE dice que la educación impartida por el Estado será inclusiva;
- En su artículo 12 la LGE dice:
“En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para: I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo” (LGE, 2023, p.6).

Ya en la estructura curricular se puede observar como la Inclusión y el Pensamiento Crítico se constituyen como los primeros ejes articuladores del currículo a través de los cuales se estructuran los Campos Formativos. “Un libro Sin Recetas Para La Maestra y el Maestro” (2023) es el marco conceptual de la propuesta pedagógica. La parte más novedosa es el recuperar la cultura y los saberes comunitarios. Durante todo este proceso, se ha revalorado a las culturas, las lenguas y la dignidad de los pueblos originarios. La metodología pedagógica, tanto en el aula como la interacción con la comunidad, es la metodología de Proyectos.

Dos visiones diferentes lo educativo

Estamos transitando de una visión educativa que privilegiaba el desarrollo de competencias y su evaluación para implementar mejoras en el sistema educativo. Con el propósito de estar en los mismos niveles y puntajes de países como Corea, Finlandia o Japón. Y la fórmula mágica eran la búsqueda de la calidad educativa con sus criterios de eficacia y eficiencia. Se buscaba obtener mejores resultados con cada vez menos recursos y en condiciones cada vez más precarias del trabajo docente (sueldos, prestaciones, capacitación, etc.). En el contexto social se demeritaba la labor del maestro, se hablaba de crisis de la educación y el principal causante de dicha crisis era el maestro y su organización sindical. Por lo cual había que evaluar a los docentes, y en caso de no obtener los puntajes requeridos pues dejarlos fuera del sistema educativo. Tanto la inclusión como el pensamiento crítico aparecían en los documentos oficiales, pero sólo algunos aspectos se desarrollaban en la práctica. Hoy se señalan las actitudes racistas, clasistas, ahora tanto en la historiografía, la sociedad y los programas escolares y los libros de texto se habla de las lenguas y culturas indígenas, de la discriminación social.

Un elemento que será revolucionario una vez compartido por la mayoría de las comunidades escolares, será la realización de proyectos tanto escolares como en la comunidad para operar transformaciones en las comunidades. Cambiar la perspectiva de establecer que habría que educarse para la competencia internacional y ser un elemento para incorporarse exitosamente a una economía globalizada, inmersos plenamente en las cadenas de valor. Hoy se está transformando en una visión que privilegia el bienestar comunitario y personal. Aunque muchos todavía piensan que hay que competir para ser los mejores, dejar atrás a los que no se empeñan en sobresalir, prescindir de los ineptos e incapaces. Hoy se busca trabajo colaborativo para avanzar todos juntos, para buscar no dejar atrás a nadie. Se está buscando cambiar las actitudes y prácticas discriminatorias, principalmente a los pobres e indígenas.

Conclusiones y Propuestas

Todo proyecto educativo es un proyecto político. Cuando hay cambios en los modelos económicos y sociales, la educación es un espacio de lucha ideológica y política. Dentro de la lucha política por los proyectos de nación en México, la batalla por los libros de texto gratuitos en los años 2022 y 2023 fue intensa. El proyecto educativo del gobierno de AMLO, llamado también Nueva Escuela Mexicana, está representando un cambio radical de pensar los fines y valores de la educación. En ese proyecto, la inclusión y el pensamiento crítico, son

ejes fundamentales que articulan los campos formativos para las prácticas educativas, escolares y comunitarias

El modelo económico neoliberal que buscó establecerse en México desde mediados de 1980 hasta finales del 2018 ha dejado profundas huellas en la mentalidad, las actitudes y las prácticas. Hasta el momento actual, para el proceso electoral del 2 de junio del 2024, la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo, se perfila como la probable primera presidenta de México. Ha dicho que dará continuidad al proyecto de nación que inició AMLO, lo que implicará que se puedan consolidar prácticas educativas inclusivas y críticas. Pero con una historia de pensamientos y prácticas neoliberales, desarrollar un modelo de pedagogía crítica para la inclusión y el pensamiento crítico, todavía tiene un largo camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la Acción*. Editorial Anagrama.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 5 de febrero de 1917 (2023). *Diario Oficial de la Federación* de 5 de febrero de 1917. Última reforma DOF 22-3-2024, pp. 1-363. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Escuela Normal Oficial de Irapuato. Maestría en Innovación de la Práctica Docente (MIPD). Proyecto Final de Junio del 2020. Irapuato Guanajuato. Documento Interno.

Ley General de Educación (2023). *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019, pp. 1-79. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2*. <https://libros.conaliteq.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INCORPORACIÓN DE EVALUACIONES EXTERNAS ESTANDARIZADAS EN LAS ESCUELAS DE ESPECIAL DIFICULTAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Lucía Torres-Sales, Begoña Vigo-Arrazola
Universidad de Zaragoza

Autoría de correspondencia: l.torres@unizar.es

Resumen

Evaluaciones como PISA en el contexto europeo o de diagnóstico en el marco nacional y regional, derivado de las influencias neoliberales, han tenido un impacto considerable en el funcionamiento de la enseñanza obligatoria. Diferentes estudios han mostrado, de forma general, las implicaciones negativas para la equidad, calidad y accesibilidad a la educación. El objetivo de este trabajo es conocer en profundidad cuáles son las implicaciones de la incorporación de evaluaciones externas estandarizadas en las escuelas de especial dificultad, en situación de vulnerabilidad cultural y socioeconómica. Para ello, en una primera fase del estudio, se realiza una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Web of Science y SCOPUS, que arrojó un total de 58 artículos publicados en revistas internacionales. Posteriormente, se redujo a una muestra de 7 estudios. El análisis temático de las mismas permitió identificar 2 temas emergentes: reconfiguración de la función de la escuela y presión por las pruebas estandarizadas en las prácticas educativas del profesorado. Estos resultados enfatizan, de una parte, la importancia de reflexionar sobre el impacto de las presiones externas en la enseñanza y de desarrollar estrategias que contribuyan al desarrollo de una evaluación genuina, centrada en el desarrollo integral del alumnado. De otra parte, ponen de manifiesto la necesidad de articular estudios que aborden en profundidad estas dinámicas en escuelas con dificultades particulares.

Palabras clave: neoliberalismo, privatización, educación, funcionamiento, escuela.

Introducción / Marco Teórico

La finalidad de este trabajo es realizar una revisión sistemática para analizar la producción científica referente a los cambios producidos en escuelas de especial dificultad como consecuencia de la implementación de evaluaciones externas estandarizadas. De este modo, se pretende resumir y analizar el conocimiento científico internacional sobre el objeto de estudio.

En las últimas décadas, el tema de la mercantilización de la educación ha sido un tema de creciente preocupación para muchos países donde las políticas educativas han adoptado modelos de “cuasi-mercado” (Robertson et al., 2012; Whitty y Power, 2000).

En este contexto, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Tratado de la Constitución Europea (1992) ejercen presión para que los servicios públicos sean concebidos y redefinidos como servicios económicos de interés general, lo que conlleva a la pérdida de su naturaleza como derechos públicos (Robertson et al., 2007; Díez, 2010). Esta presión se materializa igualmente en el ámbito educativo (Giroux, 2023).

Con respecto al ámbito de la Educación Obligatoria (EO), las dos últimas décadas han sido testigo del desarrollo de una amplia gama de medidas políticas de carácter significativamente neoliberal (Verger et al., 2016, 2017). Como consecuencia, los objetivos y funciones de esta etapa educativa han experimentado diversas transformaciones (Slater, 2015). Esto se debe

principalmente al desarrollo de una serie de políticas dirigidas a obtener un beneficio económico del sector público, la privatización de entidades públicas, recortes en la financiación de centros públicos o políticas mitigadas de elección de centro docente (Power y Frandji, 2010; Singh et al., 2014; Viñao, 2012). Sin embargo, existen otros procesos menos evidentes que van mucho más allá de los simples cambios estructurales.

En este sentido, Ball (2013) se refiere al principio de performatividad. Un ejemplo de ello son las evaluaciones externas estandarizadas, que no solo imponen saberes hegemónicos y estratégicos de interés para los mercados, sino que también, pueden influir en lo que se enseña y cómo se enseña.

Este tipo de pruebas están alcanzando cada vez más protagonismo en la ordenación del currículum de los sistemas educativos de todo el mundo, destacando PISA (Programme for international Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a nivel internacional, y PED (Pruebas de Evaluación de Diagnóstico) a nivel autonómico.

La administración educativa española, siguiendo los dictados de los intereses económicos que imponen los organismos internacionales ya aludidos, ha impuesto la realización de pruebas de evaluación estandarizadas en todos los centros de la red pública. Las Evaluaciones Generales del Sistema Educativo se desarrollan en 6º de Educación Primaria y 4º de ESO y las PED de carácter autonómico para 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. Dadas las particularidades en el diseño de estas pruebas, la forma en que se implementan, el contenido de cada pregunta, y los métodos para corregir las respuestas del alumnado, entre otros aspectos, da cuenta de que son herramientas que establecen y promueven una verdad única. Esto se debe al predominio de las disciplinas hegemónicas, como lo argumenta Apple (2009), que sustentan los fundamentos del mercado laboral (como el lenguaje o las matemáticas) y la obsesión por evaluar conocimientos principalmente técnicos.

Esta creciente mercantilización de la educación se encuentra intrínsecamente ligada al paradigma neoliberal. Según Harvey (2007), el neoliberalismo no se limita a ser un conjunto de políticas económicas, sino que representa un proyecto político cuyo objetivo es reconfigurar las relaciones de poder en la sociedad, en favor de las élites económicas. Este enfoque aboga por la liberalización del mercado, la privatización o reducción de servicios públicos, lo que ha generado cambios significativos en la estructura socioeconómica y en las dinámicas comunitarias (Fisher, 2018; Illich, 2020). Las repercusiones de estas políticas en el ámbito educativo se basan en promover la idea de que la educación es una mercancía y un servicio que puede ser comprado y vendido en el mercado (Chomsky, 1998; Freire, 1985; Giroux, 2023), tanto desde una perspectiva exógena como endógena (Ball y Youdell, 2007). Esto ha llevado a la privatización de la educación a través de la financiación de los centros privados, y la externalización de servicios escolares como el comedor o transporte a través de la subcontratación de colegios públicos (Ball, 2013, 2014; Díez, 2010), avanzando hacia una situación de “cuasi-mercados” (Verger et al., 2016).

De manera más concreta, Whitty y Power (2000) definen la mercantilización de la educación a partir de elementos como la introducción de elementos como la libre elección de centros y una mayor autonomía en las escuelas, junto con un laxo control estatal sobre la actividad educativa. Aunque estas prácticas de mercado pueden no implicar necesariamente privatización, Ball y Youdell (2007) argumentan que los “cuasi-mercados” educativos son una manifestación de los procesos de privatización. Para comprender esta asociación, los autores identifican dos formas de privatización: exógena y endógena. La privatización exógena implica la participación del sector privado en el diseño, gestión o provisión de la educación, mientras que la privatización endógena consiste en la introducción de prácticas o modos de funcionamiento propios del sector privado en el ámbito público. Según los mismos, estas dos formas de privatización están interrelacionadas; a menudo, las iniciativas de privatización endógena preparan el terreno para la implementación posterior de políticas de privatización exógena, y viceversa. Dentro de este marco analítico, los mercados educativos son considerados parte de los procesos de privatización endógena ya que buscan incorporar dos

elementos fundamentales de cualquier mercado: la elección y la competencia (Luengo y Saura, 2012, 2014; Torres, 2009).

Dicho de otro modo, la conexión entre mercantilización y privatización es evidente para Lubienski (2006), quien sostiene que la mercantilización es un requisito previo para la privatización de la educación. Los procesos de mercantilización, al promover mayores niveles de elección escolar, implican implícitamente privatización al alterar la naturaleza del bien educativo y cambiar los mecanismos de toma de decisiones.

Las posturas ideológicas que respaldan estas evaluaciones estandarizadas pueden ser interpretadas a través de un análisis centrado en la racionalidad técnico-instrumental, una perspectiva que deriva de la escuela de Frankfurt (Habermas, 2003). Esta perspectiva considera que los planes estratégicos son herramientas diseñadas por las instituciones de poder para imponer patrones coercitivos con el fin de promover la cultura técnica. Barry Franklin (1986) ha realizado contribuciones significativas desde esta perspectiva epistemológica, señalando que las formas constantemente utilizadas para definir y controlar los significados, tienen su principal agente en la institución escolar, al legitimar el conocimiento de los grupos hegemónicos y reproducir culturalmente las relaciones de clase. Además, el trabajo de Popkewitz (1998) propone dos conceptos teóricos: los "sistemas de conocimiento" y las "normas de verdad", que históricamente construyen los campos disciplinarios a través de la "comunidad discursiva", entendida como un conjunto de relaciones en las que participan los organismos estatales y las grandes empresas.

En relación con lo anterior el concepto de calidad educativa está siendo reinterpretado para centrarse en los resultados tangibles, es decir, en todo aquello que puede medirse y, en última instancia, convertirse en datos, números o gráficos, facilitando así la etiquetación, comparación o jerarquización de los individuos en un ejercicio de poder (Luengo y Saura, 2012).

En este marco, diferentes estudios han mostrado, de forma general, las implicaciones negativas para la equidad, calidad y accesibilidad a la educación. El análisis de las instituciones escolares ha constatado variaciones y cambios en el hacer del profesorado, en relación con prácticas más individualistas y competitivas (Calvo-García, et al., 2024; Orlando et al., 2017). Sin embargo, se encuentran posturas de resistencia en determinados centros educativos en los que el profesorado cuestiona la imposición de estas políticas (Beach y Vigo, 2020; Vigo-Arrazola et al., 2023).

El presente estudio pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las implicaciones de la incorporación de evaluaciones externas estandarizadas en las escuelas de especial dificultad?

Objetivos / Hipótesis

Para ello, se definió el siguiente objetivo de investigación:

1. Conocer las principales implicaciones en los estudios cualitativos nacionales e internacionales relacionados con la incorporación de evaluaciones externas estandarizadas en las escuelas de especial dificultad.

Metodología / Método

La presente revisión sistemática se basa en la metodología utilizada por Moher et al. (2010) centrada en la Declaración Prisma con el fin de minimizar el sesgo de subjetividad en el proceso de revisión de estudios. Se trata de una revisión sistemática cualitativa que integra los resultados y aportaciones de estudios incluidos en la revisión, tras los procesos de búsqueda y selección (Dixon-Woods et al., 2006).

Se seleccionaron dos bases de datos en la búsqueda de investigaciones pertinentes que cumplieran el objetivo de nuestro estudio. WoS y Scopus son bases de datos de referencia

en el ámbito de la investigación educativa, que cuentan con las revisiones de más impacto a nivel científico.

Con el objetivo de recopilar las fuentes más adecuadas, para todas las dos bases de datos se utilizó la misma estrategia de búsqueda, a partir de los términos más idóneos y específicos en función del objeto de estudio y de los resultados obtenidos. Se utilizaron el operador booleano AND y el comodín (*) para encontrar las posibles terminaciones de una misma palabra. Finalmente, se estableció la siguiente cadena de búsquedas: market AND assessment* AND practices AND school*. La búsqueda se realizó por resumen, título y palabras clave para el ámbito de las ciencias sociales, en acceso abierto y en un periodo comprendido entre 2019 y 2024. En esta selección se analizaron los 7 artículos incluidos en la revisión sistemática.

Resultados y Discusión

El análisis temático permitió identificar dos temas emergentes: *reconfiguración de la función de la escuela y presión por las pruebas estandarizadas en las prácticas educativas del profesorado*.

La primera tendencia, es decir, la reconfiguración de la función de la escuela (Tüttlys, 2022; Ritacco-Real et al., 2022) hace referencia a la suma de obligaciones y responsabilidades relacionadas con la evaluación de resultados educativos. Está la necesidad de obtener resultados positivos condiciona a todo el centro educativo (es decir, el impacto en informes PISA o las PED). En este sentido, esta idea se considera una tecnología basada en la desconfianza con un objetivo basado en ejercer un control sobre los profesionales de la educación y sus prácticas pedagógicas.

En relación con el segundo eje temático, la presión por las pruebas estandarizadas en las prácticas educativas del profesorado (Gleeson, 2022; Jacobson y Bach, 2022; Gloppen, 2023; Ruiz et al., 2019; Tebaldi, 2023) conecta con la idea anterior. La presión del profesorado por la realización de pruebas estandarizadas (rendición de cuentas) es una manera de ejercer presión ya que esos resultados situarán y darán una “imagen” del centro que tienen en cuenta las familias a la hora de escoger los centros. Por lo que otorga un compromiso al profesorado sobre sus prácticas como los responsables de los resultados de las pruebas.

Es importante señalar que los estudios identificados hasta el momento son escasos en relación con la contextualización de los mismos en las escuelas de especial dificultad.

Conclusiones y Propuestas

El objetivo de este trabajo ha sido una revisión sistemática que pretende conocer las principales implicaciones en los estudios cualitativos nacionales e internacionales relacionados con la incorporación de evaluaciones externas estandarizadas en las escuelas de especial dificultad. Para ello, se analizaron 7 estudios que permitieron identificar los temas emergentes, profundizar en las características de las investigaciones seleccionadas y extraer las ideas clave.

Estos resultados evidencian una realidad preocupante en el ámbito educativo, donde la presión por obtener resultados positivos en evaluaciones estandarizadas está transformando las funciones de la escuela y las prácticas pedagógicas. La tendencia hacia una mayor carga de responsabilidades relacionadas con la evaluación de resultados educativos, impulsada por la necesidad de cumplir con estándares externos como los informes PISA o las Pruebas de Evaluación Diagnóstica (PED), revela una dinámica basada en la desconfianza y el control sobre los profesionales de la educación.

La conexión entre la presión por las pruebas estandarizadas y la imagen pública de las escuelas añade más carga a dichas instituciones, ya que los resultados de estas pruebas se utilizan como indicadores para la elección de centros por parte de las familias. Esta situación coloca una carga adicional sobre el profesorado, que se siente comprometido con el éxito del alumnado en estas evaluaciones y, por ende, con la reputación de la escuela.

Sin embargo, es crucial destacar la falta de estudios que aborden estas dinámicas en escuelas de especial dificultad, lo que sugiere la necesidad de investigaciones más amplias y contextualizadas para comprender completamente los desafíos y las implicaciones de estas tendencias en estas escuelas. En definitiva, estos resultados subrayan la urgencia de reflexionar sobre el impacto de las presiones externas en la práctica docente y la necesidad de desarrollar estrategias que promuevan una evaluación más equitativa y centrada en el desarrollo integral del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Education International.
- Beach, D., Vigo-Arazola, B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Calvo-García, G., García-Gómez, T., y Vázquez-Recio, R. (2024). La proletarianización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>
- Chomsky, N. (1998). *Profit over people: Neoliberalism and global order*. Seven Stories Press.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., Shaw, R. L., Smith, J. A., & Young, B. (2006). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. *Qualitative Research*, 6(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Franklin, B. (1986). Historia curricular y control social. En M. Apple. *Ideología y currículo* (pp. 85-109). Akal.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2023). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education. Second Edition*. Peter Lang.
- Gleeson, J. (2022). Evolution of Irish curriculum culture: understandings, policy, reform and change. *Irish Educational Studies*, 41(4), 713–733. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899028>
- Gloppen, K, S. (2023). Enacting teacher evaluation in Norwegian compulsory education: teachers' perceptions of possibilities and constraints. *Educational SSession, Evaluation and Accountability*, 35, 387-417. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09409-2>
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación* (Vol. 3). Ediciones

Morata.

- Lubienski, C. (2006). School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1-26
- Luengo, J., & Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 112-126.
- Luengo, J., & Saura, G. (2014). Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Témpora*, 17, 31-48.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D.G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8, 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>
- Orlando, J., Durate, L., y Aragón, M. (2017). Neoliberalismo y escuela transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. *Revista Republicana*, 23, 93-128.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor.
- Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396. <https://doi.org/10.1080/02680930903576404>
- Ritacco-Real, M.; Garrote-Rojas, D.; Jiménez-Ríos, F.J.; Rodríguez-Martínez, F.M. (2022). Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ. Education Sciences*, 12, 422. <https://doi.org/10.3390/educsci12060422>
- Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. (205-232). Miño y Dávila.
- Robertson, S.L., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (2012). An introduction to public private partnerships and education governance. En: Robertson, S.L., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (Eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (pp.1-17). Edward Elgar Publishing Limited.
- Singh, P., Heimans, S., & Glasswell, K. (2014). Policy enactment, context and performativity: ontological politics and researching Australian National Partnership policies. *Journal of Education Policy*, 29(6), 826-844. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891763>
- Slater, G. B. (2015). Education as recovery: neoliberalism, school reform, and the politics of crisis. *Journal of Education Policy*, 30(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.904930>
- Tebaldi, C. (2023). Privatizing creation: neoliberal creativity in the language classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2219455>
- Torres Santomé, J. (2009). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.
- Tūtlys, V., & Vaitkutė, L. (2022). Knowledge formation practices in the context of the VET curriculum reform in Lithuania. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 126-145. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1956998>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A., Moschetti, M., y Fotdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina*:

Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Education International.

- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C., y Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>
- Viñao Frago, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)Get rights and content

PLAN TODO MÁS TESIS: EXPERIENCIA DE INSURGENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA OTRO MUNDO ACADÉMICO/EPISTÉMICO POSIBLE

Luisa Fernanda Zambrano Díaz, Dustin Valera-Camauta
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Autoría de correspondencia: lzambranogerenteii@gmail.com

Resumen

Este trabajo recoge la experiencia de una política educativa emancipadora, el Plan Todo más Tesis (Plan T+T), de una universidad venezolana en tiempos de pandemia (2021) y medidas coercitivas, que promovió la inclusión mediante el reingreso académico a estudiantes de postgrado que se encontraban en la condición de Todo Menos Tesis, es decir, con carga académica culminada pero sin su tesis; el plan andragógico utilizó el método autobiográfico como política académica y de investigación que integró saberes, conocimientos y experiencias, para producir tesis sentipensadas, contextualizadas en la realidad que vivimos en la Venezuela asediada desde 2015. El Plan T+T, tiene 4 años implementándose logrando egresar a 398 estudiantes de diferentes universidades, incorporando perspectivas epistemológicas cimarronas nuestroamericanas, para la inclusión, las insurgencias y rupturas al modelo hegemónico universitario a través de “formas otras” de investigar y hacer gestión académica, consiguiendo conformar comunidades de aprendizaje diversas (Adultos, adultos mayores, jóvenes, personas LGBTIQ+, neurodiversas, etc.), transformando las clásicas tesis por capítulos, en producción “intelectual otra” Compendios: Autobiografías, matrices DOFA, Curaciones de contenidos, ensayos y artículos, vinculando estas producciones intelectuales a líneas de investigación relacionadas con las realidades concretas del país, a través de tecnologías digitales accesibles, públicas y gratuitas, que nos llevan a confirmar que el Plan T+T, es una experiencia de insurgencia en políticas educativas para otro mundo académico/epistémico posible.

Palabras clave: Plan Todo Más Tesis, Plan T+T, Autobiografía, Inclusión, Insurgencia metodológica, políticas educativas emancipadoras.

Introducción / Marco Teórico

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), es una universidad pública venezolana, creada el 24 de enero de 1974. Durante 50 años hemos trabajado para conformarnos como una comunidad de adultos diversos para soñar y hacer realidad lo sí se puede, a pesar de las condiciones adversas que desde 2015 con la imposición de las medidas coercitivas y desde 2021 con la pandemia por Covid-19, han fortalecido nuestro espíritu de resistencia e insurgencia, para construir e implementar políticas educativas universitarias, que tributen a la formación de hombres y mujeres solidarios, creativos, socioproductivos, comprometidos con la inclusión popular, su progreso y emancipación, en estrecha vinculación con su comunidad, la sociedad venezolana, nuestroamericana y pluripolar.

En un escenario pluripolar de cambios, crisis, incertidumbres y contradicciones, hemos volcado nuestra mirada y acciones concretas para innovar, insurgir, como una universidad popular, solidaria, que reconoce y visibiliza los saberes, haberes, prácticas y conocimientos de los hombres y mujeres de nuestra sociedad, como estrategia para diseñar, ensayar y valorar las políticas educativas de postgrado para lograr otro mundo académico/epistémico posible, como ofensiva a las opresiones características del neoliberalismo académico.

La andragogía, como ciencia, arte, disciplina, es uno de nuestros principios filosóficos fundacionales que nos compromete desde la horizontalidad, a reconocernos como hombres

y mujeres, en permanente aprendizaje y especialmente para visibilizar acciones estratégicas que faciliten el ingreso, prosecución y egreso de los estudiantes.

La experimentalidad, otro principio filosófico de la UNESR, nos faculta para ser innovadores, en términos de pensar, crear caminos impensables, incomprensibles, en algunos casos, para lograr las metas universitarias, de forma especial, las relacionadas con las políticas educativas universitarias de alcance popular.

En el actual escenario social, donde el tiempo productivo de los adultos tiene una gran relevancia, en la UNESR trabajamos, inventamos e investigamos para desarrollar políticas educativas universitarias solidarias, inclusivas, integrales y con rigurosas, pero flexibles evidencias científicas para que el estudiante adulto, se reconozca y valore así mismo como un sujeto en aprendizaje permanente en función de sus requerimientos vitales, desde una perspectiva colectiva.

Y, en atención de aquello(a)s, olvidado(a)s por la academia sorda, ciega y muda, consumido(a)s por la voracidad del síndrome todo menos tesis, y con el compromiso de hacer de las políticas de educación universitaria de postgrado una fuente de renovados y pertinentes conocimientos útiles para nuestro progreso social, desde 2021, en el Decanato de Postgrado y Educación Avanzada, hemos desarrollado el Plan Especial Todo Más Tesis (Plan T+T), como una política educativa universitaria que ha visibilizado la importancia de la insurgencia metodológica como una estrategia para la gestión, educación e investigación socioproductiva y emancipadora que utiliza como fuente fundamental referentes nuestroamericano(a)s que desde el pensamiento emancipador han contribuido para dar argumentación teórica y epistémica a esta propuesta entre ellos; Simón Rodríguez (2016), Paulo Freire (2005), Henry Hinojosa (2022), Thais Marrero (2016), Inocencia Orellana (2024), Luisa Zambrano (2018; 2022, 2024), Norjhira Romero (2022; 2024), Mireya Bolett (2022; 2024), Julio Valdez (2018; 2023) Felix Adam (1970), Elena Adam (2009), entre otros.

Con estas consideraciones, presentamos la sistematización de la experiencia de la implementación del Plan T+T, como política educativa universitaria de postgrado para resistir, insurgir ante la inclemencia/opresión de las medidas coercitivas unilaterales, la pandemia por covid-19 y las pretensiones del neoliberalismo académico que niega la posibilidad de otro mundo académico/epistémico.

Objetivos / Hipótesis

Este documento tiene como objetivo sistematizar la experiencia vivida en una universidad experimental venezolana (UNESR) durante los últimos 4 años (tiempos de pandemia 2021 y de medidas coercitivas); donde ensayamos la insurgencia en políticas educativas para otro mundo académico/epistémico posible mediante métodos sustentados en la autobiografía, la episteme cimarrona nuestroamericana, la metodización, la andragogía y la educación popular, como política educativa para otro mundo académico/epistémico posible.

Para lograr sistematizar esta experiencia sentipensada consideramos:

- Caracterizar de forma crítica, las estructuras universitarias convencionales y sus prácticas académicas neoliberales individualistas, excluyentes, como escenario en el que surge el Plan T+T como política alternativa al Todo Menos Tesis.
- Mostrar las rupturas y disrupciones metodológicas, epistémicas adelantadas por el Plan T+T y su argumentación teórica (la insurgencia metodológica).
- Evidenciar los logros cuali cuantitativos del Plan T+T, en sus 3 años de existencia como política educativa para otro mundo académico/epistémico posible.

Metodología / Método

Como advertimos, este documento trata de una sistematizar la experiencia del Plan T+T, por tanto, la metodología utilizada para ello es fundamentalmente la narrativa, descripción, análisis crítico de las experiencias vivida por los/las autoras/protagonistas en forma

autobiográfica intencionada y ensayos, se recogen también, datos cuantitativos de la gestión del proceso como parte de las experiencias vividas por un grupo de docentes y estudiantes que tuvieron la vivencia dentro del Plan.

Sin embargo, es importante señalar que este Plan T+T, apunta a descolonizar las políticas educativas y metodológicas para la investigación en postgrado en las universidades venezolanas y latinoamericanas que hasta el momento copian y *reproducen el modelo positivista, hipotético - deductivo con predominio del enfoque cuantitativo, positivista, eurocéntrico, machista, que responden a los intereses mercantiles/capitalistas/neoliberales y que se ha impuesto como la única episteme válida para crear conocimiento.*

Por tanto, en esta páginas referimos algunos de los aspectos metodológicos utilizados por el Plan T+T, como una propuesta de investigación emancipatoria con base en autobiografía como parte de la episteme cimarrona nuestroamericana que da cabida y valora los intereses, afinidades, experiencias vividas y necesidades reales de formación de lo(a)s estudiantes y sus contextos. Atiende la emocionalidad, subjetividad e intersubjetividad

Resultados y Discusión

Esta experiencia de implementación de política de postgrado ha generado diversas y amplias discusiones en torno a las dimensiones de la transformación cualitativa de la educación universitaria en Venezuela, las cuales han sido compiladas en dos textos académicos publicados entre 2022 y 2024.

Además, hay evidencias concretas de los logros alcanzados a través de esta política:

- La cantidad de 398 egresados entre 2021-2023 de 441 inscritos, lo que representa un 90% de eficacia. Donde el 70% de los estudiantes eran mujeres.
- La inclusión de estudiantes de la UNESR desde 1999 y 60 estudiantes de otras universidades nacionales.
- La inclusión de participantes venezolanos emigrantes residentes en 6 países.
- La revalorización del trabajo del tutor, mediante una compensación en divisas en efectivo.
- La generación de ingresos propios para la universidad
- La presencia digital de la universidad en Google Académico
- El reconocimiento y valoración de nuestros saberes como aportes al conocimiento; reconocer la autobiografía como fuente de conocimientos útiles para el progreso social en un escenario adverso, pero pleno de oportunidades ...
- Innovación en los procesos de acreditación de experiencias de aprendizaje, mediante la autosustentación del perfil de egreso, como agilización de los procesos académicos y administrativos y fomento del autoconocimiento y autogestión
- Vincular la política de postgrado con las políticas de los estudiantes de pregrado para la construcción de bases de datos que permitan valorar/evaluar la pertinencia social/emancipatoria de la investigación producida en la universidad, así como para la formulación de políticas educativas de postgrado.

El reto de hacer investigación social, rigurosa desde lo autobiográfico.

Los procesos de acompañamiento andragógico (cercano, constante, flexible) para el logro de la producción intelectual sentipensada.

Conclusiones y Propuesta/s

Los resultados de esta experiencia, El plan T+T, evidencian la implementación de una política universitaria decolonial emancipatoria, solidaria, colectiva, que reconoce al otro/a, sus vivencias, emociones, que crítica las estructuras universitarias convencionales y sus prácticas

académicas neoliberales individualistas, excluyentes, cuyas políticas académicas para las tesis o trabajos de investigación, están divorciadas de las realidades, vivencias, experiencias y contextos de los estudiantes.

El plan T+T como política de postgrado de una universidad nacional venezolana (UNESR), permitió ensayar la insurgencia metodológica, mediante métodos sustentados en la autobiografía, la episteme cimarrona nuestroamericana, la andragogía y la participación colectiva, para integrar comunidades de aprendizaje, en un lapso de 3 años a 398 estudiantes logrando sus titulaciones académicas, vinculando sus productos intelectuales en alguna de las 8 líneas de investigación relacionadas con las realidad concretas del país (Pandemia Covid y escenarios post pandemia; tecnologías de la información y organizaciones emergentes; transformación cualitativa de la educación; insurgencias en la administración productiva para la venezuela del siglo XXI; estado comunal y ciudad comunal, perspectivas de género, desigualdades asociadas al género y violencia contra la mujer; seguridad y defensa integral de la nación, estudios relacionados con el esequibo; desarrollo endógeno),

También, se logró la publicación de más de 50 artículos arbitrados, dos libros colectivos, más de 30 ponencias en eventos nacionales e internacionales, 398 compendios de investigación, más de 1800 curaciones de contenidos en las redes sociales y académicas digitales. Estas evidencias dan cuenta de una política universitaria de postgrado inclusiva y disruptiva en lo académico/epistémico, es decir, de la posibilidad de otro mundo académico/epistémico sentipensado para rescatar a hombres y mujeres adulto/as con valiosas experiencias pero sin culminar sus trabajos de grado/tesis, sin esperanzas de cerrar ese ciclo de sus vidas, pues no eran visibles para sistema educativo de postgrado "clásico".

El Plan T+T, como política de postgrado es fiel a asumir el pensamiento decolonial del maestro Simón Rodríguez quien nos enseñó que: ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Originales han de ser sus instituciones y su Gobierno, y originales de fundar unas y otras. O inventamos o erramos». Por tanto, siguiendo esta enseñanza creemos que el plan Todo más Tesis, es una experiencia de insurgencia en políticas educativas para otro mundo académico/epistémico posible.

Referencias bibliográficas

- Adam, F. (1970). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos*. FIDEA. <https://drive.google.com/file/d/15tzG0lmPhSlyZg5cqkBCOgMqggowMGrj8/view>
- Bolett, M. (2022). La curación de contenidos en el T+T de la UNESR: Una experiencia de investigación innovadora. In *Plan Especial Todo más Tesis: Un desafío de transformación cualitativa de educación universitaria de la UNESR* (pp. 115 - 126). UNESR - Araca Editores.
- Bolett, M. (2024). Crónica de una experiencia académica: La curación de contenido en el Plan Todo Más Tesis del Postgrado de la UNESR. In *Plan Especial Todo más Tesis Plus (T+T) UNESR 2021-2023: Sentipensar de sus protagonistas* (pp. 61-68). UNESR - Araca Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Inoja, H. (2022). *La autobiografía*. UNESR CEPAP. <https://drive.google.com/file/d/1H-NXRRQ9dqNnFPQI30aZTKsz2clGNNGG1/view>
- Marrero, T. (2012). Formación, creación intelectual y acción descolonizadora. Enunciados aproximativos. *Educación y Ciencias Humanas*, 30, 135-165. <https://drive.google.com/file/d/1jet10g7rX4JrL7UG-hh6OA5PFbTJEZXh/view>
- Orellana, I. (2024). *El método autobiográfico. Una experiencia de vida desde los tres géneros: Biografía, Historia de Vida y Autobiografía* (UNESR - Araca Editores ed.). UNESR.
- Plan Especial Todo más Tesis Plus (T+T) UNESR 2021-2023: Sentipensar de sus protagonistas* (L. F. Zambrano & O. Agudelo, Compilers). (2024). UNESR - Araca Editores.

- Plan Especial Todo más Tesis: Un desafío de transformación cualitativa de educación universitaria de la UNESR* (L. F. Zambrano & O. Agudelo, Compilers). (2022). UNESR - Araca Editores.
- Romero, N. (2022). Autoconocimiento, autoreflexión e introspección: Matriz DOFA personal y académica. En *Plan especial todo más tesis: Un desafío de transformación cualitativa de educación universitaria de la UNESR* (pp. 49-66). UNESR - Araca Editores.
- Romero, N. (2024). Entre el compendio y la integralidad: Navegando la experiencia tutorial en el Plan especial todo más tesis (T+T) UNESR. In *Plan Especial Todo más Tesis Plus (T+T) UNESR 2021-2023: Sentipensar de sus protagonistas* (pp. 189-218). UNESR - Araca Editores.
- Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (2016). *Simón Rodríguez Obras Completas*. UNESR. <https://drive.google.com/file/d/1H-NXRRQ9dqNnFPQI30aZTKsz2cIGNGG1/view>
- Valdez, J. (2010). *Andragogía: Una lectura prospectiva*. El perro y la rana. https://drive.google.com/file/d/1Ro5HMFbaafNIS5edQ_X4DjnYZYT95Fgc/view
- Valdez, J. (2023). *Vida cotidiana e investigación creadora*. UNESR - Araca Editores. <https://unidoccepap.blogspot.com/search/label/VIDA%20COTIDIANA%20E%20INVESTIGACIÓN%20CREADORA.%20METODIZACIÓN%20PARA%20TRASCENDER%20EL%20MÉTODO%20Y%20LO%20METODOLÓGICO>
- Villarini, Á., & Adam, E. (2009). *Andragogía: una antología sobre el pensamiento socioeducativo de Félix Adam*. CODETEC.
- Zambrano, L. F. (2018). *Administración Insurgente y Transformadora. Sistematización de una experiencia socioproductiva universitaria*. UNESR - Araca Editores. https://drive.google.com/file/d/1-oqe2nDUQ4T85_5o3D1Uo72KCdbGoWE6/view
- Zambrano, L. F. (2022). *La administración insurgente para la gestión académica universitaria: Una mirada desde la episteme cimarrona*. UNESR - ARACA Editores. <https://drive.google.com/file/d/1tIHaWIoYAFafhWMMEbtDleqrWL0eAaiD/view>

SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MADRID. UN ESTUDIO COMPARADO

María Matarranz, Fátima El Shafi Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid

Autoría de correspondencia: maria.matarranz@uam.es

Resumen

La segregación escolar es una problemática que, a pesar de todos los avances que ha vivido el sistema educativo español a lo largo de la democracia, no se ha resuelto todavía. Por ese motivo en España y en concreto en la Comunidad de Madrid los datos relativos a este indicador siguen siendo preocupantes tanto por la problemática en sí, como por las consecuencias que una falta de actuación puede acarrear a nivel social. Este trabajo propone, siguiendo la metodología de educación comparada, un estudio en los 21 distritos de la ciudad de Madrid a fin de observar las diferencias en términos de segregación escolar en ellos. Los resultados de esta investigación revelan que las políticas educativas de la Comunidad de Madrid no están atendiendo de forma equitativa las realidades sociales de los diferentes distritos que constituyen el municipio y que las consecuencias de ello son negativas para las zonas con menos recursos.

Palabras clave: segregación escolar, educación intercultural, equidad educativa, política educativa.

Introducción / Marco Teórico

La idea de que la educación pública y gratuita debe ser igual para todos y todas está consolidada desde hace ya unos años. La transición democrática española supuso, entre otras cosas, la democratización en el acceso a la escuela que permitió resolver el problema de la escolarización obligatoria correspondiente a los grupos de edad entre 6 y 16 años (Echaves et al., 2023).

Más allá de este logro, el sistema educativo debe ser entendido como el servicio público fundamental para el desarrollo de sociedades democráticas y justas, sin embargo, el cuidado de la escuela pública atraviesa una situación poco alentadora en la Comunidad de Madrid (CAM). Esta situación trasciende la educación ampliándose a más servicios del espacio común ya que la alta polarización económica y social ha provocado la ampliación de la marginalidad urbana relacionada directamente con la cobertura y la calidad de los servicios públicos (Ordóñez y Alegría, 1991). Por este motivo, Llach afirma que ni la idea ni la materialización de la educación pública y gratuita han sido, aún, completamente logradas (2006). La escuela no ha conseguido ofrecer las mismas oportunidades educativas a todas y todos sus estudiantes, de hecho, la escuela, como tal, no es una institución que compense las desigualdades sociales. El sistema escolar ha tendido a segregar, etiquetar y clasificar al alumnado, reproduciendo en este proceso las desigualdades de diverso cuño (Garcés, et al., 2022).

Entendemos la segregación escolar como “la distribución desigual y desequilibrada del alumnado entre los centros educativos de un territorio en función de sus características personales, socioeconómicas, étnicas, lingüísticas o religiosas” (González de Molina, 2021, p. 80). La segregación escolar, o lo que es lo mismo, la falta de equidad educativa es motivo de preocupación social en tanto provoca que ciertos grupos de población tengan menos éxito en la escuela y, por consiguiente, en la sociedad (Dimosthenous et al., 2020; Santos et al., 2020). Ello repercute en la vida de las personas y es una amenaza para la construcción de una sociedad justa y equitativa (Barquín et al., 2022).

Algunas organizaciones han profundizado en esta problemática por el calado que tiene en el tejido social. Así, la Fundación FOESSA (2016) señala que en España se produce un constante aumento de la desigualdad que afecta también a la población migrante situada en el estrato más bajo de la pirámide social. Según UNICEF (2016) la CAM es la autonomía con menor inversión per cápita y, además, el gasto público en educación ha ido experimentando una progresiva reducción en los últimos años. El informe PISA de 2018, en esta misma línea, señala que Madrid es, con diferencia, la región española con una mayor segregación escolar en la etapa de educación secundaria y coincide con UNICEF en recalcar que es, también, una de las regiones con más segregación de Europa. Save the Children (2018) alerta de que si el sistema educativo no es capaz de corregir los altos niveles de desigualdad que sufre la CAM se estará generando una fractura en la convivencia con graves consecuencias sociales en el futuro. Más recientemente, en 2022, de nuevo UNICEF insiste en señalar a la CAM como una de las regiones con más segregación escolar de Europa.

Para abordar la segregación escolar es imprescindible la puesta en marcha de políticas educativas que fomenten la equidad a través de mecanismos de compensación de las desigualdades, activando medidas que no solo eviten el aumento de la segregación, sino que avancen hacia escuelas interculturales ofreciendo mayores apoyos donde más falta haga; un mayor compromiso por parte de los gestores educativos con la educación pública; un incremento de la inversión educativa acorde con los niveles de bienestar de la región y que busquen, por encima de todo, la equidad social ya que la equidad educativa no se puede lograr sin los fondos adecuados y sin los mecanismos redistributivos pertinentes (UNICEF, 2019).

Objetivos / Hipótesis

La investigación que aquí se propone pretende observar la segregación escolar en los distritos de Madrid. La hipótesis de partida es que las políticas educativas de la Comunidad de Madrid no están atendiendo de forma equitativa las realidades sociales de los diferentes distritos que constituyen el municipio y que las consecuencias de ello son negativas para las zonas con menos recursos. Así la segregación escolar se manifestará fundamentalmente (1) en los barrios más pobres en los que la tendencia será hacia una escolarización en centros de titularidad pública y (2) en los barrios más ricos en los que la tendencia será a una escolarización en centros de titularidad privada o privada-concertada y en los que, además, habrá una mayor oferta de centros educativos. El objetivo, por tanto, es estudiar, analizar e identificar la segregación escolar en los diferentes distritos de Madrid.

Metodología / Método

Metodológicamente se presenta un estudio comparado (Caballero, et al., 2016) de carácter cuantitativo ya que toma como fuente para el análisis las bases de datos disponibles en la página web del Ayuntamiento de Madrid y en el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Respecto a la definición del problema, tal y como se abordó en el marco teórico, la segregación escolar es una problemática relevante que afecta negativamente tanto a la igualdad de oportunidades educativas como a la cohesión social. Así, el objetivo de este trabajo es estudiar, analizar e identificar la segregación escolar en los diferentes distritos de Madrid.

Conocer y analizar la realidad de la ciudad de Madrid parte del presupuesto de partida de que las políticas educativas de la Comunidad de Madrid no están atendiendo de forma equitativa las realidades sociales de los diferentes distritos que constituyen el municipio y que las consecuencias de ello son negativas para las zonas con menos recursos.

Con respecto a las unidades de análisis, la ciudad de Madrid cuenta con un total de 141 barrios agrupados en 21 distritos municipales: Arganzuela, Barajas, Carabanchel, Centro, Chamartín, Chamberí, Ciudad Lineal, Fuencarral-El Pardo, Hortaleza, Latina, Moncloa-Aravaca, Moratalaz, Puente de Vallecas, Retiro, Salamanca, San Blas, Tetuán, Usera, Vicálvaro, Villa de Vallecas, Villaverde. A su vez, cada uno de estos distritos y sus correspondientes barrios

cuentan con sus particularidades sociales, económicas, culturales, etc. En estos distritos, vamos a observar, específicamente una serie de indicadores (ver Tabla 1) que nos van a permitir acercarnos a la realidad socioeducativa de los diferentes distritos.

Tabla 1.
Indicadores para el estudio

Dimensiones	Indicadores
Aspectos demográficos	Densidad de la población hab./HA
	Renta media neta por persona
	Nivel de estudios de la población
	Índice de vulnerabilidad
	Población en etapas educativas
Aspectos educativos	Centros escolares según su titularidad
	Número Total CEIP
	Número Total IES
	Tipo de centro escolar
	Número total alumnado escolarizado
	Alumnado extranjero escolarizado
	Alumnado extranjero escolarizado por tipo de centro
	Absentismo escolar

Nota. Elaboración propia.

Los datos de cada uno de estos indicadores para cada distrito se estudiarán, como decimos, desde el enfoque comparado en educación cuya finalidad es conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos para poder proponer soluciones a los problemas existentes y establecer metas para la mejora de los sistemas educativos (Caballero, et al., 2016)

Enmarcamos este trabajo en un estudio comparado de carácter estático, ya que la finalidad es realizar un análisis de la realidad más reciente, por ese motivo los datos recogidos son del año 2023.

Resultados y Discusión

El estudio realizado nos permite identificar algunas cuestiones clave en las que resulta de interés detenerse por la trascendencia que tienen en el ámbito de la segregación escolar.

Si centramos la atención en los distritos donde hay una mayor densidad de población y cifras más bajas de renta neta media por persona, los distritos de Carabanchel, Usera y Puente de Vallecas son los más representativos, seguido de Tetuán que tiene una cifra de renta ligeramente más elevada. Es precisamente en estos distritos donde están los porcentajes más altos de población que (i) no sabe leer ni escribir o sin estudios, que (ii) tiene una formación primaria incompleta o que (iii) tiene nivel de bachiller elemental, graduado escolar, ESO y Formación Profesional de 1º grado. Estos indicadores, en estos distritos en particular, evidencian los bajos recursos económicos y formativos que tiene la población que se aglutina en ellos. No es casualidad que, en estos mismos distritos, los índices de vulnerabilidad sean más altos con respecto al resto de distritos. Estos indicadores determinan las posibilidades de acceso al mercado de trabajo y de desarrollo profesional, lo cual al mismo tiempo redundará en una ausencia de progresión económica, haciendo que se mantengan unas dinámicas que dificultan las posibilidades de mejora social y económica para la población que habita en estos distritos.

También, en algunos de los distritos con renta más baja encontramos mayor número de CEIP (Latina, Puente de Vallecas y Villaverde) y de IES (Latina, Carabanchel, Puente de Vallecas y San Blas-Canillejas) que en el resto de los distritos, es decir, centros educativos de titularidad pública ya que la tendencia es que el grueso del alumnado esté escolarizado en

ellos. Sin embargo, caben destacar los casos de Usera y Villa de Vallecas que, aunque destacan en el número de alumnado migrante y no migrante que acuden a escuelas e institutos públicos y en el elevado número de casos atendidos de absentismo escolar, no tienen un número de CEIP e IES acorde a estas cifras, sino que están por debajo.

Si nos detenemos en los distritos con mayor renta, por lo general, tienen una población con menor índice de vulnerabilidad, bajas cifras de absentismo escolar, menor número de centros escolares de titularidad pública, bajas cifras de alumnado escolarizado en centros públicos y bajas cifras de alumnado migrante escolarizado. En estos distritos, como son el caso de Retiro, Salamanca, Chamberí, Moncloa-Aravaca y Chamartín, la escuela privada o privada concertada escolariza al 70% (o más) de la población en edad escolar. Asimismo, en estos distritos los porcentajes de alumnado migrante apenas supera el 5% de media que, por lo general, acuden a centros públicos o privados-concertados, a excepción de Moncloa-Aravaca y Retiro que aglutinan el 55% y el 75%, respectivamente, del alumnado migrante en centros públicos. En estos distritos, los indicadores muestran una realidad muy diferente a los anteriormente mencionados, sus habitantes gozan de recursos económicos buenos o muy buenos y, la tendencia es que la escolarización del alumnado sea en centros privados o privados-concertados con una baja cifra, en general, de alumnado migrante.

Sobre la distribución de escuelas según su titularidad en los distritos estudiados, los centros educativos privados y privados-concertados han proliferado en determinados distritos, por lo general, en los que más recursos económicos tienen generando un fenómeno en torno a la escolarización del alumnado migrante según el tipo de centro dado que, de los 21 distritos estudiados, 15 tienen más del 50% del alumnado migrante escolarizado en centros públicos, en concreto en Moratalaz, Retiro y Barajas la cifra asciende hasta casi el 80%. Esta tendencia hacia la escolarización de alumnado migrante en centros públicos, como vemos, no se produce solo en los distritos más ricos, sino que es una tendencia generalizada que también encontramos en distritos más pobres como son Villa de Vallecas o Villaverde, entre otros.

También, en esta misma línea, los distritos de Puente de Vallecas, Villaverde y Latina, aunque cuentan con un mayor número de centros públicos, también tienen mayor cantidad de alumnado escolarizado y un elevado número de casos de absentismo escolar, lo cual invita a pensar que, aunque en estos distritos la oferta de centros educativos públicos es ligeramente mayor, la demanda y las necesidades de servicios educativos de la población de estos distritos no están atendidas adecuadamente.

Conclusiones y Propuestas

Estos datos revelan, tal y como ya se abordó al comienzo de este trabajo, la desigualdad de oportunidades educativas en la ciudad de Madrid, en tanto se evidencia la segregación que existe por distritos. Así, retomando el presupuesto de partida, los datos analizados muestran que las políticas educativas de la Comunidad de Madrid no están atendiendo de forma equitativa las realidades sociales de los diferentes distritos que constituyen el municipio y que las consecuencias de ello son negativas para las zonas con menos recursos. Asumir esto significa también reconocer la necesidad de que, como ya se adelantó en el marco teórico, se emprendan acciones que remen a favor de la equidad educativa que permitan anticiparse a problemas de convivencia y violencia (UNICEF, 2019) que podrían ocasionarse debido a la excesiva segregación escolar. La pregunta que surge ante los resultados de estos indicadores es si la CAM está preocupada por la situación en que se encuentran los distritos con menos recursos y sus correspondientes barrios, si muestra interés por sus distritos más vulnerables o, incluso, si está en disposición de ofrecer recursos a estos distritos que contribuyan a mejorar la vida de sus habitantes y contribuyan a la construcción de un sistema educativo equitativo, justo que repercuta en un futuro de convivencia social y de bienestar del conjunto de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.428521>
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2020). Short- and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: a longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2019.1642212>
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M y Valle, J.M. (2016). Investigación en educación comparada. Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Echaves García, C., Echaves García, A. y Río Ruiz, M. A. (2023). Desigualdad de oportunidades educativas por barrios en la ciudad de Madrid: evidencias empíricas y mediciones. *Foro de Educación*, 21(1), 177-206. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.900>
- Fundación FOESSA (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4912_d_transmision-intergeneracional-pobreza.pdf
- Garcés, M.; Miño-Puigcercós, R. Neut, P. y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12.
- Llach, J.J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Granica.
- Ordoñez, G. y T. Alegría (1991). Los servicios públicos en la encrucijada. *Ciudades*, 11, 2-8.
- Santos, M. A., Lorenzo, M., Priegue, D., & Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.62000>
- Save The Children (2018). *Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save The Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- UNICEF (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*. Informe de UNICEF Comité Español. <https://www.unicef.es/publicacion/equidad-para-los-ninos-el-caso-de-espana>
- UNICEF (2022). *La Agenda 2030 en clave de infancia en la Comunidad de Madrid. Propuestas para la acción*. UNICEF Comité Madrid. <https://www.unicef.es/publicacion/la-agenda-2030-en-clave-de-infancia-en-madrid>

CAPITAL CULTURAL Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EGRESADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

María Melina Torres Alaniz
Universidad de Sonora

Autoría de correspondencia: melinatorresa@gmail.com

Resumen

De una década a esta parte, se ha reflejado en evaluaciones internacionales y nacionales resultados poco satisfactorios para el sistema educativo en México, enfocando su evaluación en la calidad de la formación estudiantil. Adicionalmente, existe escasa información sobre cómo el capital cultural influye en la evaluación de competencias de los egresados; particularmente, en el ámbito de la educación superior, el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) ha sido objeto de análisis y debate. Este estudio tiene como objetivo analizar la influencia del capital cultural en el desempeño de los egresados de México en el Examen General para el Egreso de Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL Plus EDU). Se adopta un enfoque cualitativo y se emplea la investigación documental para examinar los diferentes aspectos del capital cultural de los estudiantes que pueden influir en sus resultados en la evaluación EGEL Plus EDU. A través de este análisis, se espera obtener una comprensión más profunda de los factores que impactan el desempeño estudiantil. Los hallazgos obtenidos podrían ser fundamentales para el diseño de estrategias que mejoren la calidad educativa y promuevan la equidad en el sistema educativo mexicano, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Palabras clave: capital cultural, evaluación de la educación, competencias, egresados, educación superior.

Introducción / Marco Teórico

El impacto de la globalización se ha manifestado de forma profunda y diversa en diferentes ámbitos, incluyendo la economía, la política y la cultura a nivel mundial. La educación, no ha sido ajena a estos cambios, experimentando transformaciones significativas como resultado de este fenómeno, así como en el sentido de la vida de las personas (Giddens, 2000), al ser parte del crecimiento exponencial del conocimiento y la innovación en distintas áreas de conocimiento. En este sentido, se destaca el papel de la educación en el contexto de la política pública, que ha traído consigo nuevas condiciones y formas de producción, difusión y uso del conocimiento académico y científico (León, 2022).

En la actualidad, la búsqueda de la excelencia educativa y la adopción de un enfoque basado en la competitividad y la eficacia para el desarrollo óptimo de los diferentes países, han suscitado interrogantes sobre la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes. Evaluaciones de desempeño como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y, en el ámbito de la educación superior, el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), han generado controversia respecto a la calidad de la educación en México debido a los resultados obtenidos poco favorables (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020; Tánori, Álvarez, Vera y Durazo, 2021).

Es importante reconocer que, aunque los estudiantes universitarios puedan ingresar a la misma institución educativa, no necesariamente tienen las mismas condiciones para lograr su éxito académico (Bourdieu, 2022). Existen diversos factores que pueden influir en su desempeño, como la situación económica, el nivel de educación de sus padres, su origen, su género, su raza o etnia. Mientras que en el campo académico pueden incidir los estilos de

aprendizaje, estrategias de enseñanza, procesos de planeación y evaluación, etc. Si se consideran las características distintas de los estudiantes universitarios para alcanzar el éxito escolar, es pertinente recurrir a las aportaciones que hacen referencia al capital cultural del destacado sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu (1986), sostiene en su teoría que el éxito académico no solo depende del capital humano, sino también del capital cultural, es decir, de los conocimientos, habilidades y valores transmitidos por la familia y la cultura. El capital cultural incluye tanto el conocimiento académico formal, como el conocimiento adquirido a través de la experiencia y la socialización, y se puede transmitir de generación en generación a través de la familia y la educación. Bourdieu (1986) señala que el capital cultural tiene una estrecha relación con la posición social y económica de las personas, y que aquellos que tienen más capital cultural tienen una mayor ventaja en la sociedad.

Diversos estudios han explorado la incidencia del capital cultural y el rendimiento académico de los estudiantes, encontrando hallazgos significativos que influyen en el logro educativo. Por ejemplo, investigaciones como las de Lozano y Trinidad (2019) y Bodovski et al. (2019) han revelado que la ocupación y nivel educativo de los padres tienen una capacidad predictiva considerable en el desempeño académico de los estudiantes. Esta influencia suele ser más pronunciada en el caso del padre que en el de la madre, y, además, ambos estudios confirman que la presencia de un mayor número de libros en el hogar se relaciona con un mejor rendimiento académico del alumnado.

Por esto, se vuelve relevante analizar el capital cultural de los estudiantes egresados que sustentan la evaluación, ya que este análisis no solo aborda la importancia de poseer un sólido bagaje cultural para enfrentar los retos del mundo actual, sino también subraya la necesidad de comprender cómo estos aspectos influyen en la formación y desempeño académico de los estudiantes y egresados en la educación superior y en su posterior inserción en el mercado laboral.

Objetivos / Hipótesis

Analizar cómo el capital cultural influye en el desempeño de los egresados que presentaron el examen EGEL Plus EDU en México.

Metodología / Método

En el ámbito educativo, las técnicas de observación se utilizan ampliamente. Este trabajo se basa en una investigación documental, un método esencial para comprender la realidad social y generar conocimiento a través del análisis de diversos tipos de documentos (Luevute et al., 2015).

La investigación documental es una técnica cualitativa que implica la recopilación, selección y análisis de información de diferentes fuentes, como libros, revistas, grabaciones y periódicos. Durante este proceso, la observación es crucial para identificar, seleccionar y articular datos relevantes para el estudio (Guerrero, 2015). Este enfoque permite reunir información a través de documentos y objetos elaborados, así como realizar estudios comparativos entre textos científicos, planes de estudio, leyes, acuerdos e informes. Para el desarrollo de este trabajo, fue necesario observar y analizar informes de resultados de EGEL emitidos por CENEVAL, además de artículos de revistas indexadas y documentos institucionales, entre otros.

Resultados y Discusión

En los últimos tres años, en México, el desempeño académico en esta evaluación ha generado interés por la formación académica. Los resultados obtenidos (ver Tabla 1), muestran una cantidad significativa de sustentantes sin testimonio, es decir, que no lograron acreditar el examen, así como un bajo porcentaje de estudiantes egresados con nivel sobresaliente. Esta

situación invita a reflexionar sobre los posibles factores que podrían influir en el desempeño académico, como la condición socioeconómica, datos demográficos, trayectoria del sustentante, capital cultural, entre otros.

Tabla 1.

Resultados nacionales del periodo 2020-2022 en EGEL Plus EDU

Año de aplicación	Sustentantes	Sin testimonio	Satisfactorio	Sobresaliente
2020	2,214	1,391 (62.8%)	657 (29.7%)	166 (7.5%)
2021	3,240	2,041 (63%)	1,000 (30.9%)	199 (6.1%)
2022	5,672	1,750 (30.9%)	3,836 (67.6%)	86 (1.5%)

Nota: elaboración propia con base en informes anuales emitidos a instituciones usuarias de CENEVAL.

Al inscribirse para presentar el EGEL, los sustentantes llenan un cuestionario de contexto que tiene como objetivo recopilar información demográfica, socioeconómica y escolar, ya que, de esta forma, es posible identificar factores relevantes que podrían incidir en los resultados del examen. Este cuestionario, integra diversos reactivos que contempla el ámbito personal, escolar y social. Dentro del último se contemplan los aspectos relacionados al capital cultural que refieren a cuestionamientos sobre el nivel socioeconómico, el nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y cantidad de libros en el hogar.

Tabla 2.

Nivel de estudios alcanzado del padre

Nivel de estudio	Sustentantes	%
Primaria	1,381	24.82%
Secundaria	1574	28.29%
Bachillerato	927	16.66%
Carrera técnica	378	6.79%
Técnico superior universitario	100	1.8%
Licenciatura	973	17.49%
Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	230	4.13%

Nota. Elaboración con base en informe anual de resultados EGEL Plus EDU 2022 de CENEVAL.

Tabla 3.*Nivel de estudios alcanzado de la madre*

Nivel de estudio	Sustentantes	%
Primaria	1,373	24.35%
Secundaria	1,731	30.7%
Bachillerato	847	15.02%
Carrera técnica	642	11.39%
Técnico superior universitario	84	1.49%
Licenciatura	834	14.79%
Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	127	2.25%

Nota. Elaboración con base en informe anual de resultados EGEL Plus EDU 2022 de CENEVAL.

Tabla 4.*Cantidad de libros en el hogar*

Cantidad #	Sustentantes	%
Ninguno	96	1.7%
1 a 10 libros	1,681	29.78%
11 a 25 (ocupan la mitad de un estante)	1,438	25.47%
26 a 50 (un estante)	1,162	20.58%
51 a 100 (dos o tres estantes)	713	12.63%
101 a 200 (cinco estantes)	316	5.6%
201 a 500 (diez estantes o dos libreros)	167	2.96%
Más de 500 libros	72	1.28%

Nota. Elaboración con base en informe anual de resultados EGEL Plus EDU 2022 de CENEVAL.

Conclusiones y Propuestas

Los hallazgos de este estudio revelan que el capital cultural tiene una influencia significativa en el desempeño de los egresados que presentaron el examen EGEL Plus EDU en México. Se observó que aquellos estudiantes con un mayor acceso a recursos culturales, como libros, actividades extracurriculares y apoyo académico en el hogar, tendieron a obtener mejores resultados en la evaluación. Además, el contexto socioeconómico y educativo de las familias desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades y competencias evaluadas por el EGEL Plus EDU. Estos resultados subrayan la importancia de diseñar políticas educativas que promuevan la equidad y proporcionen a todos los estudiantes las oportunidades necesarias para desarrollar su capital cultural, mejorando así su rendimiento académico y, en última instancia, su inserción en el mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Bodovski, K., Chykina, V., & Khavenson, T. (2019). Do human and cultural capital lenses contribute to our understanding of academic success in Russia. *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 393–409. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1552844>
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (2022). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2022). *Informe de resultados 2021. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación* (EGEL-EDU). https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/EDU_2021.pdf
- Ceneval (2023). *Guía para el sustentante Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL Plus EDU)*. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2023/01/GUIA-EGEL-EDU.pdf>
- Ceneval (2023). *Informe de resultados 2022 en EGEL Plus Pedagogía-Ciencias de la Educación*. https://lookerstudio.google.com/reporting/0d648881-e738-42b3-99b2-ece4db311fd9/page/p_d3dapnho0c
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus Editorial.
- Guerrero, G. (2015). *Metodología de la investigación*. Editorial Patria.
- León, G. (2022). About innovation and interdisciplinary research in Europe and EUA. Communicate the interdisciplinary paradigm in higher education. *Observatorio*, 16(4), 128-142. <https://doi.org/10.15847/obsOBS16420222060>
- Lozano, M. y Trinidad, A. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3862>
- Luvezute Kripka, R., Scheller, M., y De Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 1-140. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/42>
- Tanori, J., Álvarez-Quintero, A., Verá, J. A. y Durazo, F. F. (2021) Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3>

RESPUESTA INSTITUCIONAL AUTONÓMICA PARA MEJORAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO

Marta Gutiérrez Sánchez, Joaquín Martínez Serrano
Universidad de Murcia

Autoría de correspondencia: martags@um.es

Resumen

La educación es un pilar fundamental para la inclusión social y para poder disfrutar de una vida digna. Sin embargo, existen diferentes colectivos, como es el caso del pueblo gitano, que se encuentra en una situación de clara desigualdad en términos de éxito educativo. De hecho, existe una notable diferencia entre el alumnado gitano que termina la Educación Secundaria Obligatoria y el alumnado general. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo pretende analizar la respuesta institucional que las diferentes comunidades autónomas ofrecen para mejorar la situación educativa del alumnado gitano. Para cumplir con este objetivo se ha llevado un análisis de contenido de las políticas autonómicas que se derivan de la Estrategia para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano y de la normativa autonómica directamente vinculada con la equidad educativa. El análisis realizado desvela que existen distintos grados de compromiso autonómico en cuanto a las políticas públicas dirigidas a mejorar la situación educativa del alumnado gitano. En este sentido, es necesario establecer respuestas educativas autonómicas exclusivamente dirigidas a este alumnado con el objetivo de acabar con la situación de desigualdad en la que se encuentran las alumnas y alumnos gitanos/as y hacer justicia con un pueblo al que se le ha discriminado a lo largo de la historia.

Palabras clave: pueblo gitano; educación; políticas públicas.

Introducción / Marco Teórico

La educación es uno de los factores clave para la inclusión social y para favorecer la movilización social de cualquier colectivo. De ahí que tanto las políticas europeas como nacionales y autonómicas se hayan preocupado en incluirla como uno de los elementos prioritarios para conseguir sus metas generales. De hecho, la respuesta institucional para el pueblo gitano incluye como uno de los ejes prioritarios la educación puesto que la misma es de vital importancia para mejorar otras condiciones -como las de empleo, salud, ingresos y vivienda- que determinan la calidad de vida en términos de justicia social. Si bien es cierto que la situación educativa del pueblo gitano ha mejorado progresivamente en las últimas décadas, se observa una diferencia muy notable con respecto a la población general al analizar los datos de los estudios realizados en los últimos años. Tal es así que la Fundación Secretariado Gitano (2013) muestra que el 64% de los alumnos/as gitanos/as no termina la Educación Secundaria frente al 13% del conjunto de la población y seis años más tarde De la Rica et al., (2019) afirman que tan solo el 17% de la población gitana mayor de 16 años tiene completados los estudios de ESO o superiores frente casi al 80% de la población general. Esta situación se agrava en el caso de las alumnas gitanas puesto que, como muestra el último estudio mencionado, el 14,8% de los hombres gitanos posee el título de la ESO frente al 12,6% de mujeres gitanas. Estos datos son llamativos si comparamos con la población general ya que los datos son más favorables en el caso de los hombres (un 2,6% de mujeres que no ha finalizado la ESO frente al 3,9% de los hombres) lo que demuestra una importante brecha entre la mujer gitana y la no gitana.

La Comisión Europea, en respuesta a las múltiples reivindicaciones del pueblo gitano elaboró un marco común para favorecer la inclusión social del pueblo gitano incluyendo como una de las áreas prioritarias la educación. Concretamente en 2011, lanzó la Comunicación Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020 instando a los

diferentes países de la Unión a elaborar políticas específicas para abordar la exclusión social y la discriminación que enfrenta la población gitana incluyendo, entre otras cuestiones vinculadas con el empleo, la vivienda y la salud, medidas específicas para mejorar el acceso a la educación y reducir la segregación escolar. A partir de ese momento la Unión Europea ha publicado comunicaciones, resoluciones y recomendaciones basadas en el citado marco hasta llegar al Nuevo marco estratégico para la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos en los países de la UE y preparación de la iniciativa posterior a 2020.

El programa de Desarrollo Gitano lanzado en el año 1989 es la primera iniciativa que surge en nuestro país contando hasta día de hoy con una asignación presupuestaria para el desarrollo de proyectos de intervención dirigidos a la población gitana. Así mismo, en 2010 se aprueba el Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012 incluyendo un área específica sobre educación. Posteriormente, y partiendo del marco europeo en 2012 se aprueba la Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020 sustituida en la actualidad por la Estrategia para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030 en las que existe una apuesta decidida por la educación.

Partiendo del marco europeo y estatal, las comunidades autónomas elaboran sus respectivos planes y programas para la inclusión de la población gitana, incluyendo un área relativa a la educación aunque se aprecia un desarrollo dispar al observar, entre otras cuestiones, que existen ciertas comunidades que no cuentan con un plan específico o el mismo carece de vigencia. Si nos centramos en la política vinculada estrictamente al sistema educativo las respectivas administraciones educativas autonómicas concretan, como es lógico, la normativa nacional relativa a la atención a la diversidad incluyendo consideraciones para el alumnado en situación de desventaja social. Sin embargo, se observa que muy pocas comunidades cuentan con medidas concretas dirigidas exclusivamente al alumnado gitano.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo del presente trabajo es analizar la respuesta autonómica institucional para mejorar la situación educativa del pueblo gitano. De manera más específica, se persiguen los siguientes objetivos.

1. Analizar las respuestas educativas autonómicas dirigidas a la población gitana derivadas de la normativa europea y nacional.
2. Analizar las respuestas autonómicas dirigidas a la población gitana dentro del sistema educativo.

Metodología / Método

Para dar respuesta al primer objetivo se ha utilizado una metodología indirecta basada en el análisis de contenido de la respuesta educativa que establecen las políticas autonómicas vigentes específicamente dirigidas al pueblo gitano. Para ello, se realizó una búsqueda de aquellas políticas de inclusión social o específicas para el pueblo gitano indicando si estaban vigentes y si se derivaban de políticas anteriores. Por lo tanto, se analizaron aquellos planes vigentes que actúan específicamente sobre la población gitana, concretamente los de Aragón, Castilla y León, País Vasco.

Para dicho análisis se han utilizado una serie de categorías a partir de las cuales se ha organizado y analizado la información. Para la definición de las mismas dos investigadores llevaron a cabo una lectura previa de las políticas analizadas para su puesta en común y establecimiento de acuerdos. Finalmente, las categorías utilizadas para el análisis de contenido fueron las siguientes: Brecha género y absentismo; formación docente; segregación escolar; alcance.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico se llevó a cabo una estrategia de búsqueda que consistió en la extracción de aquellos planes o acciones específicamente dirigidos a la población gitana y a la normativa autonómica relativa a la atención a la diversidad. Para ello

se acudió a las páginas oficiales de las consejerías o departamentos de educación de las diferentes comunidades autónomas.

Resultados y discusión

A fecha de la realización de este estudio, se observa que solamente 5 comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Castilla y León, Galicia y País Vasco) tienen vigentes planes para esta causa, siendo 3 de éstas (Andalucía, Galicia, País Vasco) las que lo recogen de forma inclusiva generalizada con toda la población, y, por otro lado, otras 3 comunidades (Aragón, Castilla y León, País Vasco) las que lo realizan de forma específica con la población gitana. También es necesario remarcar que solamente una comunidad autónoma (País Vasco) lo contempla tanto genérica como específicamente en dos planes o estrategias diferentes.

Si atendemos a los planes generales antecesores más cercanos al 2024, se puede observar que 6 comunidades autónomas (Aragón, Baleares, Canarias, Cataluña, Extremadura, R. de Murcia) no lo tienen establecido o no lo reflejan en sus respectivas webs oficiales. De las que si lo tenían establecido, 7 comunidades y las 2 ciudades autonómicas tenían vigencia hasta 2020 o anterior (Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Asturias, La Rioja, Ceuta y Melilla), 3 comunidades (Madrid, Navarra y País Vasco) vigencia hasta 2021, y una sola comunidad (C. Valenciana) vigencia hasta 2022. Comparando con los datos extraídos y mostrados anteriormente comprobamos que solamente dieron continuidad 3 comunidades autónomas (Andalucía, Galicia y País Vasco). En relación con los planes específicos autonómicos anteriores al 2024 se observa que 6 comunidades autónomas (Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, R. de Murcia) y 2 ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) no presentan ningún plan específico de inclusión de la población gitana. 9 comunidades (Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid, Galicia, Asturias) tuvieron vigencia hasta 2020 o posterior. Se observa por tanto que solamente 3 comunidades autónomas (Aragón, Castilla y León y País Vasco) dan continuidad y tienen planes vigentes en la actualidad. Finalmente analizando los comunicados en las diferentes páginas oficiales o medios de comunicación se observa que tan solo 3 comunidades (Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha) han anunciado que elaborarán un plan dirigido a la población gitana.

En cuanto a la respuesta educativa que establecen las políticas vigentes dirigidas específicamente a la población gitana, todas las comunidades autónomas incluyen la brecha de género. Además, todas ellas coinciden en el momento de actuación, que es en el desarrollo de la E.S.O. y en su transición hacia estudios postobligatorios, ya que es en ese momento donde la alumna gitana abandona sus estudios como norma general. Con respecto al absentismo generalizado en el alumnado gitano podemos destacar que 2 de las comunidades autónomas (Aragón y Castilla y León) afrontan el absentismo en Educación Primaria y la E.S.O., lo que conlleva al fracaso escolar en la población gitana. Una de las acciones que se implementan es la concienciación en las familias gitanas de la necesidad de escolarizar en Educación Infantil a edades tempranas y la participación de éstas en dicho proceso, generando sensación de pertenencia a la comunidad educativa. Esta medida también la implementa el País Vasco, aunque no especifica como objetivo la reducción del absentismo (Categoría 1: brecha de género y absentismo).

Así mismo, las 3 comunidades autónomas establecen como primordial tener un cuerpo docente preparado en historia y cultura del Pueblo Gitano, incentivando y desarrollando acciones formativas en dicha materia y en gestión de la diversidad. Hay que destacar que solamente 1 comunidad autónoma (País Vasco) ha promovido la inclusión de la historia y la cultura del Pueblo Gitano en el currículo obligatorio (Categoría 2: formación del profesorado).

Por otro lado, 2 de las 3 comunidades (Aragón y Castilla y León) marcan como objetivos eliminar la segregación escolar e intentar aumentar la diversidad en los centros mediante el desarrollo de buenas prácticas y acciones positivas de atención a la diversidad que permitan mostrar el buen clima educativo de los centros con alumnado gitano y capten a alumnado no gitano (Categoría 3: segregación escolar).

Por último, todas las comunidades recogen medidas dirigidas a todas las etapas educativas, desde infantil hasta estudios posobligatorios (bachiller, FP, estudios universitarios, ...), pero una de ellas (Aragón) va más allá, promoviendo proyectos de segunda oportunidad a población adulta para mejorar su nivel educativo (Categoría 4: alcance).

Si atendemos a los resultados relativos a la respuesta autonómica para la atención educativa del pueblo gitano dentro del sistema educativo, se puede afirmar que todos los territorios analizados concretan en sus respectivos decretos órdenes e instrucciones relativos a la atención a la diversidad medidas concretas de carácter compensatorio para el alumnado que se encuentre en situaciones económicas, étnicas, geográficas, culturales o sociales desfavorables. Es lógico que se establezcan tales acciones a nivel autonómico puesto que nuestra actual ley educativa así lo exige. Sin embargo, tan solo 3 comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana) incluyen en su legislación al pueblo gitano de manera específica. Concretamente, Andalucía en el Capítulo IV del Decreto 167/2003, expone que se incorporará la cultura gitana al currículo y que se llevarán a cabo actuaciones concretas y medidas de carácter curricular poniendo el foco en la igualdad de género así como programas para favorecer el tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria y de prevención del absentismo escolar. Por su parte, Cataluña contempla como medidas el proyecto de promoción del pueblo gitano de Cataluña en su Decreto 11/2021, y la Comunidad Valenciana en el preámbulo del Decreto 104/2018 indica que el pueblo gitano merece una respuesta propia.

En cuanto a acciones concretas de carácter educativo dirigidas exclusivamente al pueblo gitano no es común encontrar iniciativas promovidas directamente por las consejerías o departamentos de educación. Lo que se haya con mayor frecuencia son iniciativas locales financiadas con fondos sociales o programas europeos -como es el caso de los Talleres de Refuerzo Educativo- o por el Plan de Desarrollo Gitano -como “La Escuelita” llevado a cabo en Rota (Andalucía)- (Informe de Progresos 2021-2022 de la Estrategia Nacional de Inclusión, Igualdad y participación del pueblo gitano). No obstante, en las páginas web de algunas comunidades autónomas se han encontrado algunas iniciativas que merecen ser destacadas. Así, Castilla la Mancha y La Rioja pones a disposición de la comunidad educativa recursos para la atención educativa del pueblo gitano; Cataluña cuenta con un Pacto contra la segregación escolar que incluye medidas para evitar la escolarización segregada del alumnado gitano y con un Proyecto de Promoción escolar del pueblo gitano además de ofrecer un amplio abanico de materiales a la comunidad educativa; la Comunidad Valenciana cuenta con un espacio de recursos con unidades didácticas sobre la cultura y la historia del pueblo gitano y con un servicio de mejora socioeducativa dirigido a la infancia, adolescencia y juventud gitana cofinanciado con fondos sociales europeos e integrado en la Red Pública Valenciana de Servicios Sociales; País Vasco ha publicado recientemente “Orientaciones para la mejora de la escolarización del alumnado gitano” y convoca subvenciones para el desarrollo, en el ámbito escolar, de actividades dirigidas al alumnado gitano.

Conclusiones y Propuestas

Tras el análisis realizado se observa que existen distintos niveles de compromiso con respecto a la atención educativa del pueblo gitano si tenemos en cuenta la vigencia de determinados planes y la tradición en cuanto a la existencia de los mismos. Tan solo País Vasco, Castilla León y Aragón tienen planes vigentes que contemplan acciones educativas dirigidas a la población gitana. Sin embargo, en los tres casos analizados se contemplan acciones que están en consonancia con lo que establece la normativa española y nacional con respecto a las acciones más urgentes que han de dirigirse a esta población. Así, tienen en cuenta medidas para paliar la segregación escolar consideradas vitales para mejorar la situación educativa de este alumnado (Macías, 2017 y Parra et al., 2007) o la brecha de género, importante también si tenemos en cuenta que el éxito académico difiere entre las alumnas y los alumnos gitanos (De la Rica et al., 2019).

Por otro lado, tan solo 3 comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana) incluyen en su legislación relativa a la atención a la diversidad al pueblo gitano y 5 (Castilla La Mancha, La Rioja, País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana) acciones concretas de carácter educativo. No obstante, los 5 últimos territorios citados ofrecen a la comunidad educativa recursos educativos de cara la introducción de la cultura y la historia gitana en sus programaciones docentes, cuestión importante para mejorar la inclusión socioeducativa del pueblo gitano (Fernández, 2021; Iglesias, 2021 y Santos et al., 2021).

Si bien es cierto que la atención educativa al pueblo gitano se está llevando a cabo, aunque de manera tímida, a nivel local gracias a la financiación recibida por los fondos europeos o el Programa de Desarrollo Gitano, se entiende que es necesario un mayor compromiso por parte de las administraciones educativas si tenemos en cuenta que la educación como derecho fundamental es de vital importancia para la inclusión social. Dada la situación educativa en la que se encuentra el alumnado gitano las consejerías y departamentos de educación autonómicos deberían establecer medidas legislativas concretas de la misma manera que se establecen para el alumnado que presenta otras necesidades.

Referencias bibliográficas

- Haz, F.E., y Gutiérrez, M. (Ed.) (2019). *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social*. Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. <https://acortar.link/qN3UX5>
- De la Rica, S., Gorjón, L., Miller, L., y Úbeda, P. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: Hidden blind-spots of the education system. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 131-167. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *Informe Anual 2013*. https://www.gitanos.org/upload/75/47/INFORME_FSG_2013.pdf
- Iglesias, J. L. (2021). Ser gitanx en el sistema educativo español: Influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles. *Etnografías Contemporáneas*, 7(12). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/934>
- Macías, F. (2017). *Contribuciones del pueblo gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en actuaciones educativas de éxito*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Parra, I., Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.5965>
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Míguez, G. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>

EDUCA INNOVA BIOBÍO: UN MODELO TRANSFORMADOR PARA LA EDUCACIÓN REGIONAL

Militza Saavedra Montero
Universidad del Desarrollo

Autoría de correspondencia: militzasm@gmail.com

Resumen

El Programa Educa Innova Biobío (Chile) buscó reducir la brecha existente entre habilidades adquiridas por estudiantes de 1° y 2° medio de 10 colegios vulnerables de la Región del Biobío y las competencias que requieren en el siglo XXI, a través de un plan piloto que incorporó al sistema escolar en la formación del capital humano y social demandado actualmente, mediante la creación de condiciones colaborativas de innovación dentro y entre establecimientos educacionales e instituciones multisectoriales del ecosistema, como base para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y pertinentes; ante el problema de desmotivación y deserción escolar.

El desafío se abordó a través de: 1. La priorización de desafíos y competencias de aprendizajes para el territorio -realizada por una mesa colaborativa multisectorial-, vinculados con desafíos de aprendizaje que resolvieron 800 estudiantes, mediante 110 proyectos de innovación y emprendimiento escolar, 2. El desarrollo de condiciones de innovación educativa dentro de los establecimientos mediante la formación y acompañamiento en liderazgo directivo y metodologías para el liderazgo pedagógico de 94 actores -conformando una red de colegios-; 3. Un proceso de evaluación sistemática y la entrega de orientaciones para una futura política regional de educación; obteniendo un impacto positivo en el desarrollo de competencias para el siglo XXI en estudiantes y comunidades educativas, por sobre los 30 puntos porcentuales.

Palabras clave: competencias, innovación, colaboración, política regional.

Introducción / Marco Teórico

El siglo XXI está marcado por cambios tecnológicos, económicos y sociales profundos, que exigen nuevas competencias para el éxito en la sociedad actual (CEPAL, 2020). Las competencias son los aprendizajes que las personas necesitan desarrollar no solo para responder a las demandas tecnológicas de los empleos del futuro, sino también para desenvolverse de forma autónoma e integral en diferentes contextos. Según UNESCO (2021) se identifican competencias clave como la empatía y carácter, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad y comunicación, ciudadanía, emprendimiento e innovación.

Ésta última competencia, la entenderemos como la búsqueda de nuevas formas de aprender y generar conocimiento, de diseñar soluciones creativas para resolver problemas y aportar valor al entorno respondiendo a sus necesidades. La innovación se concibe de manera colaborativa, sistémica, de interacción y construcción entre todos.

El desarrollo de competencias del siglo XXI en el capital humano se relaciona con áreas estratégicas como el bienestar social y el emprendimiento, el cual se caracteriza por una mentalidad y actitud enfocada en la oportunidad, la acción y en la toma de riesgos para lograr un objetivo. Consiste en implementar proyectos de innovación al servicio de los demás y de mejorar su calidad de vida, además de liderar soluciones con incidencia e impacto en el ecosistema, el cual está conformado por diversos actores, sus interacciones, dinámicas y relaciones - formales e informales. Las categorías multisectoriales, según el modelo de

quíntuple hélice de innovación, incluyen a individuos e instituciones provenientes del Estado, empresas, investigación y educación, sociedad civil y medio ambiente.

Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, CANVAS, Lean CANVAS y Design Thinking se proponen para cultivar estas habilidades. El ABP utiliza problemas reales para el aprendizaje (Buck Institute for Education, 2015), CANVAS y Lean CANVAS adaptan metodologías de negocios para generar ideas y validar modelos (Osterwalder y Pigneur, 2011), y Design Thinking enfatiza la colaboración y resolución creativa de problemas (Serrano y Blázquez, p. 2015).

En síntesis, el desarrollo de competencias del siglo XXI es crucial para preparar al estudiantado a futuros desafíos, y las metodologías activas son herramientas efectivas para promover un aprendizaje significativo (Fullan y Langworthy, 2014).

Objetivos / Hipótesis

El Programa buscó, como objetivo general, reducir la brecha existente entre habilidades adquiridas por estudiantes de 1° y 2° medio de colegios vulnerables de la Región del Biobío y las competencias que requieren en el siglo XXI, a través del desarrollo de un plan piloto sistémico de 20 meses que incorporó al sistema escolar en la formación del capital humano y social demandado hoy en día. Se crearon condiciones colaborativas de innovación dentro y entre establecimientos educacionales e instituciones multisectoriales del ecosistema; para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, pertinentes e integrales y competencias que respondan al mundo actual.

El programa abordó la desmotivación escolar, que superó el 70% según el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (Agencia de Calidad de la Educación, 2021) postpandemia, y el aumento de la exclusión escolar a 2.500 estudiantes en 2021, especialmente en contextos de rezago en primer año medio. Sumado a la percepción de procesos de aprendizaje descontextualizados, desactualizados y centrados en habilidades de orden inferior.

Los objetivos específicos fueron:

- a) A nivel micro, desarrollar condiciones de innovación y competencias para el siglo XXI en el aula, por medio de la formación y el acompañamiento a docentes de distintas disciplinas en metodologías activas e innovadoras. Así, el estudiantado de 1° y 2° año medio pudo desarrollar proyectos de innovación y emprendimiento interdisciplinarios.
- b) A nivel meso, desarrollar condiciones y competencias de innovación dentro de las comunidades educativas y entre ellas para su transformación, por medio de la formación y el acompañamiento en liderazgo para la innovación de equipos directivos.
- c) A nivel macro, en el ecosistema regional, elaborar orientaciones para una futura política regional de educación considerando los aprendizajes del programa.

En términos de alcance, contó con una convocatoria de 20 actores multisectoriales, 10 colegios de alta vulnerabilidad, con más de 800 estudiantes, 50 docentes y 40 directivos en el desarrollo de 110 proyectos escolares innovadores, con interés demostrado en innovación a través de alguna experiencia previa.

Metodología / Método

Educa Innova Biobío se desarrolló en tres etapas.

En la primera etapa, se formó una mesa colaborativa multisectorial con 20 representantes de diversos sectores del ecosistema, quienes priorizaron desafíos territoriales y competencias de aprendizaje asociadas para ser abordados por proyectos escolares de innovación y emprendimiento; con compromisos de apoyo para su desarrollo.

En la segunda etapa se conformó una red de 10 colegios para la innovación y competitividad regional, 9 de ellos de dependencia pública y 1 privado con subvención del Estado y adscrito a la gratuidad. Esta red fue formada y acompañada, durante el año académico 2023, con rutas

de aprendizaje específicas para equipos directivos, docentes y estudiantes; y compartieron aprendizajes y experiencias de mejora. Los equipos directivos se formaron en liderazgo para la innovación educativa y recibieron apoyo en la planificación y gestión del cambio, cada 15 días por un total de 135 horas. Los docentes fueron capacitados en metodologías activas de aprendizaje, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y Design Thinking, para implementar en sus clases de manera interdisciplinaria y secuencial, una vez a la semana por un total de 275 horas. En tanto, el estudiantado participó en actividades que promovieron el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Además, los colegios recibieron apoyos técnicos y recursos tecnológicos para la innovación, entre ellos, un repositorio digital de recursos.

En la tercera etapa, se llevó a cabo la evaluación del programa para recopilar evidencia y entregar orientaciones para una política regional de educación. Se realizaron encuestas pre y post implementación, entrevistas y grupos focales, como instrumentos de evaluación, junto a un análisis de campo para evaluar el impacto del programa en los distintos actores involucrados y en los sistemas en su conjunto.

Resultados y Discusión

Los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados revelaron avances significativos y desafíos en el desarrollo de competencias para el siglo XXI en las y los estudiantes de 1° y 2° año medio, gracias a la incorporación de innovación educativa a los 10 establecimientos educacionales de la región del Biobío y su inclusión en la generación del capital humano y social demandado hoy en día, en colaboración con actores educativos y multisectoriales.

En primer lugar, el programa culminó con 12 desafíos territoriales y 7 competencias para el siglo XXI priorizadas y alineadas con la Estrategia Regional de Desarrollo -de cuya actualización los colegios no son parte. Los desafíos abarcan temas como la gestión de recursos hídricos, energía y residuos, la inclusión de metodologías activas de aprendizaje, el desarrollo de proveedores locales, la retención del talento y la inclusión.

En cuanto a las competencias para el siglo XXI, se priorizaron la colaboración, la innovación, la ciudadanía, el emprendimiento, el carácter, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas competencias son consideradas esenciales para enfrentar los desafíos actuales y futuros de la región, y necesarias de formar en el capital humano y social. Las cuales se potenciaron a través del desarrollo de 110 proyectos de innovación escolar, alcanzando un aumento de 35 puntos porcentuales en el dominio de competencias para el siglo XXI entre las mediciones pre y post implementación, así como un aumento destacado de 55 puntos porcentuales en el uso pedagógico de la tecnología, a partir de prácticas pedagógicas innovadoras.

Respecto al nivel de logro de estas competencias, cabe destacar que la mayoría de los beneficiarios alcanzaron en nivel competente la empatía, carácter y creatividad, logrando con identidad y apertura desarrollar nuevas ideas que responden a problemáticas propias y de su comunidad; luego, por sobre la media, las competencias de pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación e innovación, al analizar críticamente las alternativas y tecnologías existentes, las personas, comunidades y sus contextos, diseñar y prototipar soluciones innovadoras; finalmente, con un 33% el desarrollo de ciudadanía y emprendimiento, caracterizado por un plan estratégico de implementación del proyecto de innovación y pruebas piloto con comunidades ejerciendo agencia de cambio.

En segundo lugar, las comunidades educativas en su conjunto destacan la coherencia del programa, el nivel de profundidad en la formación y acompañamiento para la transformación educativa y la implicancia en la gestión y el núcleo pedagógico; además de su componente colaborativo y sistémico entre la red de colaboración de colegios, actores de la mesa multisectorial y el territorio. Estas características generaron el incremento de un 32% en las condiciones de innovación percibidas por estudiantes, docentes y directivos.

En este proceso, la colaboración como componente innovador entre actores educativos a través de la red de colegios para la innovación y la competitividad y la vinculación con actores

de instituciones multisectoriales fue valorada oportunidad de aprendizaje para las comunidades educativas y para las y los estudiantes. El estudiantado destacó que recibir mentorías y apoyos por parte de expertos les abrió posibilidades de mejora al aprendizaje y conocimiento generado por sus proyectos de innovación y emprendimiento escolar; así como la posibilidad de aportar a su entorno a través de soluciones a problemas existentes, emprenderlos y compartirlos públicamente. Del mismo modo, los actores del ecosistema resaltaron el impacto del vínculo y la colaboración en el desarrollo de innovación y de capital humano dentro de la región con establecimientos educativos.

En tercer lugar, las y los participantes han valorado la promoción de un aprendizaje significativo e integral, el empoderamiento estudiantil y el desarrollo de competencias socioemocionales; como la confianza, autonomía, identidad y territorio, liderazgo, respeto, trabajo en equipo y comunicación, lo cual aumentó la motivación escolar sobre el 90%.

Sin embargo, también se han identificado barreras en el proceso de implementación de innovación educativa. Estas incluyen resistencia inicial por parte de algunos docentes y estudiantes, disparidad en el grado de motivación, dificultades en la adaptación a nuevas metodologías y procesos, así como problemas de infraestructura en algunos colegios.

Para superar estos desafíos, se plantean estrategias como la flexibilidad y el compromiso de los docentes y directivos, la promoción de una cultura institucional y el fortalecimiento del liderazgo para la innovación, la atención a la diversidad en el aula, y la comunicación efectiva con los estudiantes sobre los objetivos de las metodologías activas y su incidencia en el desarrollo de competencias para la vida y el futuro laboral del siglo XXI.

En tanto, el análisis de las observaciones de campo sobre la implementación en 10 establecimientos educacionales, proporciona una visión reflexiva sobre los ámbitos de: cultura institucional, gestión para el cambio, competencias docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje, proceso de aprendizaje estudiantil, vinculación con el medio y sostenibilidad e incidencia.

A nivel micro, se resalta el cambio en la percepción del rol y participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias para el siglo XXI promovidas por el trabajo de aprendizaje activo. Junto al involucramiento de los estudiantes en proyectos de innovación, con compromiso y motivación, aunque se identifican áreas de mejora en su motivación intrínseca y en la adaptabilidad de la experiencia a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Además, se subraya el aumento en el uso de la tecnología como recurso pedagógico y el valor del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

A nivel meso, se destaca la promoción de la flexibilidad y apertura al cambio en las políticas institucionales y el desarrollo profesional continuo de los docentes como aspectos positivos. Sin embargo, se señalan desafíos como la necesidad de mejorar la integración explícita de la innovación en los instrumentos de gestión y el uso de datos para la toma de decisiones estratégicas. En relación con la sostenibilidad, se destaca el desarrollo de prácticas innovadoras y la participación en redes educativas, pese a retos en la gestión de recursos.

A nivel macro, en la vinculación con el medio, se reconoce el establecimiento de relaciones estratégicas de colaboración con instituciones externas, aunque se plantea la necesidad de sistematizarse en torno al foco institucional de innovación educativa.

Entre los principales desafíos identificados se encuentran el rol del equipo directivo en el proceso, la motivación de los estudiantes, la gestión del tiempo y el estrés, y la competición percibida entre los estudiantes como legado del sistema tradicional.

Se sugieren diversas líneas de acción para abordar estos desafíos, como el fortalecimiento del involucramiento de los apoderados y la contextualización del proceso de innovación, ajustando tiempos de adaptación a nuevas creencias, condiciones y dinámicas. Además de la relevancia de sumar al núcleo impulsor de la innovación a líderes pedagógicos y directivos, y promover su flexibilidad y compromiso para replicar y escalar la experiencia de aprendizaje,

con el fin de garantizar su sostenibilidad y su impacto positivo en la comunidad educativa, desde la colaboración entre colegios y el ecosistema multisectorial.

Conclusiones y Propuestas

En cuanto a los impactos del programa y orientaciones para una política regional educacional, se destaca la adopción de una mirada sistémica que reconoce el poder de acción de los diversos actores del sistema educativo y el ecosistema regional multisectorial en el presente y futuro del aprendizaje de niñas, niños y jóvenes en la región. En el nivel micro, se ha observado que los estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje. La apertura por parte de los actores educativos y multisectoriales ha permitido brindarles oportunidades para desarrollar competencias relevantes para el siglo XXI, con pertinencia territorial. La inmersión en el entorno desde la empatía y la indagación ha sido clave para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la innovación. Se ha promovido el aprendizaje activo a través de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Design Thinking, así como la incorporación de características del territorio y de los propios estudiantes en el diseño de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

La integración de recursos para habilitar espacios innovadores, análogos y tecnológicos ha facilitado el aprendizaje creativo y práctico. Se ha observado un aumento significativo en el uso de la tecnología con fines pedagógicos, a pesar de algunas limitaciones de conectividad. La agencia de cambio ha permitido a los estudiantes fortalecer competencias socioemocionales y de emprendimiento, así como contribuir al entorno.

La colaboración con actores multisectoriales del entorno ha sido fundamental para el desarrollo de proyectos escolares de innovación, proporcionando mentoría y feedback. Se ha destacado la importancia de comunicar altas expectativas a los estudiantes de manera progresiva y alcanzable, así como promover el trabajo colaborativo y la mejora continua sin enfocarse en la competición entre equipos.

En cuanto al liderazgo pedagógico, se ha observado un cambio en la relación entre docentes y estudiantes hacia un enfoque de cercanía y de mutuo aprendizaje. La implementación de metodologías activas de aprendizaje ha planteado desafíos en el clima de aula y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero ha permitido un mayor involucramiento del docente en el proceso de aprendizaje.

A nivel meso, se destaca la importancia del liderazgo estratégico de sostenedores y equipos directivos hacia la innovación, con la destinación de tiempo para la formación y acompañamiento hacia una visión a largo plazo y la articulación de objetivos estratégicos en la institución. Se ha recomendado establecer coherencia, comunicación y convocatoria para generar condiciones favorables para la innovación dentro de la comunidad educativa.

En el nivel macro, se enfatiza la necesidad de generar redes para la innovación que puedan brindar perspectivas multisectoriales e incluir a los colegios en estrategias regionales de desarrollo e innovación para impulsar cambios sustantivos en el sistema educativo. Además de la importancia de conformar redes entre colegios como comunidades de aprendizaje en torno a la innovación educativa que oriente una futura política regional de educación.

Lo anterior, permitiría vislumbrar que se ha acortado la brecha entre habilidades adquiridas por estudiantes de 1° y 2° medio beneficiarios antes del programa y el desarrollo de competencias para el siglo XXI post implementación, en un aumento de éstas últimas sobre los 30 puntos porcentuales; en torno a empatía y carácter, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad y comunicación, ciudadanía, emprendimiento e innovación. Ello, a partir de logros significativos en la inclusión de los establecimientos educativos vulnerables en la generación de innovación regional, gracias al componente colaborativo de vinculación entre desafíos territoriales y competencias de aprendizajes priorizadas multi sectorialmente para la región y la incorporación de innovación en las comunidades educativas. Sin embargo, persisten barreras y desafíos que requieren de estrategias y condiciones favorables para su superación que hagan sostenible la innovación sistémica y colaborativa dentro de las

instituciones participantes del programa, y permitan replicar y escalar la experiencia para transformar y actualizar el sistema educativo regional.

Referencias bibliográficas

- Osterwalder, A., y Pigneur, Y. (2011). *Generación de modelos de negocios (Business Model Generation)*. Deusto.
- Buck Institute for Education (2015). *El estándar de oro del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Elementos esenciales del diseño de los proyectos*. <https://acortar.link/aW3z6B>
- CEPAL (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. CEPAL y OEI. <https://hdl.handle.net/11362/46066>
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*. Recuperado en julio 2022 <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Serrano, M., Blázquez, P. (2015). *Design thinking: Lidera el presente, crea el futuro*. ESIC Editorial.
- UNESCO Perú (2016). *Innovación educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ANALIZADA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

Pablo Gayo Pérez¹, Ana Rodríguez Guimeráns¹, Natalia Cea Rodríguez²
Universidad de Santiago de Compostela¹, Universidade da Coruña²

Autoría de correspondencia: pablogayo.perez@usc.es

Resumen

El período constituyente en España desde 1975 marcó el proceso de transición a la democracia desde una dictadura nacionalcatólica. La Constitución pretendía reflejar los valores de una nueva sociedad, y ya desde entonces, el debate sobre la educación reflejó dos posturas divergentes: la conservadora favorecedora de lo privado, y la progresista que abogaba por la educación pública estatal basada en la igualdad y los derechos humanos. A lo largo del tiempo, la educación se ha politizado desde ambas perspectivas. Las reformas educativas son reflejo de esto, la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) muestran claramente un sesgo hacia las necesidades mercantiles y la economía en detrimento de principios constitucionales como igualdad y desarrollo personal. La crítica social se dirige hacia la instrumentalización de la educación para formar individuos productivos en lugar de ciudadanos críticos y conscientes. Esto revela la brecha existente en el país entre las aspiraciones de la Constitución y la realidad educativa española.

Palabras clave: educación crítica, mercantilización, neoliberalismo, política, legislación.

Introducción / Marco Teórico

A partir de 1975 se produce en España un período constituyente pasando de una dictadura dominada por el nacionalcatolicismo a una democracia, que empieza a cimentar las bases de lo que será en un futuro. En este momento se trata pues, de redactar la carta magna que regirá como norma fundamental del Estado, debiendo poner de acuerdo con diversos partidos políticos, que en múltiples casos cuentan con perspectivas e ideologías enfrentadas. La educación forma parte de este debate, tal y como se pudo observar en el proceso constituyente italiano “la escuela es un órgano central de la democracia” (Baylos, 2018, p. 80).

Se inicia entonces un debate a partir del cual se pueden diferenciar dos paradigmas claramente diferenciados. Por un lado, la visión conservadora, que defiende la educación como propia del ámbito privado, dominado principalmente por la familia e Iglesia, y relacionado con las convicciones morales y religiosas (Baylos, 2018). Mientras que, del otro lado, se defiende una escuela pública de gestión estatal, sostenida por los principios de igualdad, libertad, universalidad, solidaridad y atención a los derechos humanos (Baylos, 2018). Es decir, se asocia la posición conservadora, derecha ideológica, con el principio de libertad (de creación de centros, de enseñanza.), mientras que la posición más progresista, la izquierda ideológica, se centraría en un principio de equidad centrado en los derechos de las personas (Puelles, 2017).

La educación queda consagrada como derecho en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, situándose como piedra angular del desarrollo armonioso de la persona, siempre desde la base de la convivencia y el respeto a los derechos y libertades individuales. Se puede apreciar entonces cómo se consigue incorporar ambos paradigmas, con la finalidad de llegar a un consenso. Por lo tanto, el sistema educativo queda conformado de forma dual, estableciendo por un lado una red pública sostenida por el Estado, y otra privada, de carácter principalmente confesional, y que al mismo tiempo debería contar con financiación estatal (Baylos, 2018).

Surge entonces la duda de si realmente el sistema educativo se centra en fomentar el principio de desarrollo personal, consagrado en la carta magna, o únicamente se está optando por crear individuos productivos acorde a las demandas sociales que derivan de un sistema capitalista más centrado en el desarrollo económico del país que en el de las propias personas que lo habitan. Ya que según García et al. (2014) “la escuela pública se encuentra ahora mismo en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con arrasar por completo y convertirla esa escuela en otra cosa” (p. 71).

Se constituye la educación como una herramienta para educar al consumidor abriendo los sistemas escolares públicos a una dinámica de mercado a través de su privatización, no sin antes un deterioro previo (García et al., 2014). Esto queda patente con la reforma educativa instaurada por el Partido Popular (PP) en 2013, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que nace sin consenso social ni parlamentario, y en medio de protestas ciudadanas (Rodríguez-Muñoz y Herrero-López, 2017). La educación se sitúa en una posición de pensamiento ultraliberal, económicamente hablando, mientras se mantiene un carácter conservador en lo social, poniendo al servicio del mercado laboral, dominado por la precariedad y desigualdad, los objetivos educativos (Rodríguez-Muñoz y Herrero-López, 2017).

Atendiendo a la singularidad del alumnado vulnerable Rodríguez-Muñoz y Herrero-López (2017) indican que el propio sistema educativo emplea mecanismos, más o menos encubiertos, para deshacerse de este alumnado, bien a través de barreras u obstáculos, o itinerarios que reducen la comprensividad y optan por una alfabetización laboral. Dentro de esta vorágine capitalista se encuentra un sistema económico que margina dos aspectos fundamentales del ser humano, la ecoddependencia, ya que la mayor parte de los recursos necesarios provienen de la naturaleza y son limitados, y la interdependencia que resulta de mayor interés para este trabajo (Rodríguez-Muñoz y Herrero-López, 2017). El sistema económico emplea la educación para formar ciudadanos y ciudadanas independientes, que presten atención únicamente a su individualidad, apartándose para ello de las necesarias relaciones sociales, pues en algún momento vital toda persona necesitará de otra para vivir plenamente.

Además, de los aspectos ya citados el propio nombre de la LOMCE incide en uno de los imperativos que fomentan la mercantilización de la escuela, y es que, en aras de lograr la eficacia, se realiza una medición y cuantificación constante que contribuyen a un proceso de taylorismo burocrático (García et al., 2014). Y tratando de conseguir un/a trabajador/a con la mayor preparación posible se aíslan materias destinadas a formar un pensamiento crítico, sustituyéndolas por aquellas de un conocimiento más científico-tecnológico.

En la actualidad la educación española se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), aprobada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Que, si bien se considera una ley asociada a una ideología progresista, puesto que en sus paradigmas centrales prima la equidad, no se mantiene al margen de un proceso neoliberalizador de la educación. En palabras de García et al. (2014) esta modificación se sustenta en el aprender a aprender, que no implica otro factor que no sea un menor esfuerzo de distribución y almacenamiento del saber adquirido, frente a una capacidad mayor de adquisición de nuevos aprendizajes, pudiéndose adaptar a la sociedad actual en constante cambio.

En definitiva, a raíz del proceso constituyente, donde emerge la dualidad de paradigmas expuestos, se mantiene una realidad en la que la educación es empleada al servicio de la economía, no respetando lo promulgado en la Constitución Española, y las leyes que desarrollan el artículo 27, sean del espectro ideológico que sean, no se centran en reformas estructurales para solventar esta situación, si no que abordan conflictos menores sin poner en duda el sistema actual.

Objetivos / Hipótesis

El principal objetivo de este trabajo consiste en analizar y comparar las realidades legislativas recogidas en la LOMCE y la LOMLOE, analizando la visión mercantilista presente en los textos legales citados.

Metodología / Método

La investigación se desarrolla a través de una metodología cualitativa de análisis de contenido (Bardin, 1986). Este mismo autor distingue tres fases propias de dicho enfoque. La primera, un preanálisis en el que se selecciona el material a analizar: preámbulos de las dos últimas leyes educativas promulgadas en España: LOMCE y LOMLOE. A continuación, se define el objeto de estudio y se delimitan los criterios que guiarán el análisis, buscando diferencias en relación con la concepción de la enseñanza y su finalidad y la delimitación de dichos aspectos. La segunda fase o fase de exploración de material, facilita la familiarización con el contenido e identificación de unidades más relevantes analíticamente como puede ser el concepto de mercantilización. Por último, en el tratamiento de los resultados, se codifica y categoriza el contenido para comprender y analizar más profundamente el objeto de estudio.

Resultados y Discusión

A través del análisis y comparación entre ambos marcos legislativos, emergen múltiples diferencias que dejan patente el conflicto entre paradigmas que abordan Baylos (2018) y Puelles (2017). En primer lugar, la concepción respecto al valor que se tiene por país, que mientras en la LOMCE se asocia a las personas y sus talentos, en la LOMLOE se recoge como una buena educación, la cual entiende como herramienta para transmitir y renovar la cultura, así como los valores y conocimientos que la sostienen, siendo la finalidad última la cohesión social. Se desprende, desde esta concepción de la educación, el principio de equidad presente en el paradigma progresista (Puelles, 2017), además de mantener un principio de respeto por los derechos humanos y de interdependencia (Rodríguez-Muñoz y Herrero-López, 2017).

Manteniéndose este análisis, se puede apreciar como desde la LOMCE se resalta que la oferta educativa hacia el alumnado debe ir encaminada a desarrollar los diferentes talentos, lo que permitiría una mayor movilidad social, superar barreras económicas y sociales y generar aspiraciones. Además, se resalta que, dentro de esta variedad de capacidades, habilidades y expectativas, es decir la diversidad del alumnado, el sistema educativo debe tener trayectorias ajustadas a su empleabilidad y fomentar el espíritu emprendedor. Remarcando las críticas mercantilistas respecto a la enseñanza que recoge García et al. (2014), y afirmando las expuestas por Rodríguez-Muñoz y Herrero-López (2017).

La relevancia de la educación también se comprende desde perspectivas diferentes en ambas legislaciones. En el marco legislativo aprobado por el PP se considera que promueve el bienestar del país, al aceptar que el nivel educativo de la ciudadanía aumenta sus posibilidades de éxito en el ámbito internacional permitiendo el acceso a puestos de trabajo de alta cualificación y, por ende, fomentando el crecimiento económico. Para lograr estas aspiraciones se necesita de un sistema de calidad, inclusivo, integrador y exigente, contribuyendo a la cuantificación educativa que exponen García et al. (2014). Mientras que en la reforma establecida por el PSOE solo se considera el ámbito educativo como un factor de bienestar individual y colectivo.

Respecto al papel de las familias también existen discrepancias entre los dos marcos legales. En la LOMCE se defiende que se debe restaurar la fortaleza y equilibrio de las relaciones existentes entre la escuela, alumnado y familias, puesto que estas últimas son las principales responsables de la educación de los menores y se debe contar su opinión y confiar en sus decisiones. En la posición contraria estaría la LOMLOE que mantiene el enfoque de los derechos de la infancia, primando el interés del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar y hacer efectivos sus derechos. Queda patente en ambos textos las ideas que según Baylos (2018) se asocian a los dos paradigmas ideológicos

principales, por el lado conservador se prioriza la relevancia de los progenitores mientras que desde el ámbito progresista prevalece el interés del menor y del Estado.

Continuando con el análisis de los preámbulos se encuentran diferentes referencias en cuanto a las prioridades de la educación en el ámbito social mundial. La LOMCE prioriza los principios recogidos por la Unión Europea en el marco del Horizonte 2020 con 5 objetivos principales en relación al empleo, la innovación, la educación, la integración social y el clima. Mientras que la LOMLOE prima los objetivos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas mediante la Agenda 2030, que se centran en el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial, la educación para la paz, el papel activo con decisiones fundamentadas, la transición ecológica, la interculturalidad, y la empatía hacia el entorno social y natural.

Este aspecto se relaciona con los propios principios de ambas legislaciones. La LOMCE defiende una mayor autonomía de los centros, mayor gestión desde dirección, evaluaciones externas y flexibilización de las trayectorias educativas. Mientras que la LOMLOE promueve una ciudadanía activa y democrática, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, entornos de aprendizaje abiertos, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprender a aprender. Y aunque como defiende García et al. (2014), este último principio mantiene la mercantilización de la educación, la ley aprobada por el PP promueve los principios conservadores defendidos por Baylos (2018).

Conclusiones y Propuestas

En definitiva, el análisis realizado revela una compleja interacción entre diversos paradigmas ideológicos, la influencia del neoliberalismo y el progresismo, y la creciente mercantilización de la educación desde ambas perspectivas. A lo largo de este proceso se ha perdido de vista el objetivo fundamental de la educación como una herramienta para el desarrollo integral de las personas y la contribución a una sociedad más justa y equitativa. La falta de atención a la diversidad, la obsesión por adaptarse a las demandas del mercado laboral y la priorización de la eficiencia sobre el bienestar individual han contribuido a un sistema que perpetúa la desigualdad y la exclusión social.

Es necesario reafirmar el valor intrínseco de la educación como un derecho humano fundamental y trabajar hacia un enfoque más inclusivo, centrado en el desarrollo personal y social de todas las personas en procura de una sociedad justa y sostenible. Promover esta finalidad, implica cambiar la perspectiva que desde la política se mantiene del ámbito educativo, usándola como una herramienta del sistema capitalista, que facilitase la adaptación de las personas a puestos de trabajos según las demandas sociales, tratando de aumentar la competitividad, que ya se comienza a generar desde las aulas, a través de la cuantificación de los conocimientos, con su respectiva competencia.

Referencias bibliográficas

- Baylos, A. P. (2018). El marco constitucional del derecho a la educación: debates y proyectos en el período constituyente. En M. Puelles & M. Menor (Coords.), *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas* (pp. 77-97). Morata.
- García, A., Galindo, E. & Fernández Liria, C. (2014). El nuevo orden educativo mundial. En A. García, E. Galindo & C. Fernández-Lira, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (pp. 71-114). Akal.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 10 de diciembre de 2013, 295, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de diciembre de 2020, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Puelles, M. (2017). Naturaleza y objeto de la política de la educación. En M. Puelles, *Política, legislación y educación* (pp. 21-39). UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez-Muñoz, V. M. y Herrero-López, Y. (2017). *Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador. La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible*, 331-346. Fuhem ecosocial. Icaria editorial. <https://acortar.link/Kd3kGr>

Línea 3. Educación inclusiva

CONSTRUYENDO PUENTES: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ALUMNADO TEA Y EL PODER DEL CÓMIC EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDOS IDIOMAS

Alberto García García-Madrid¹, Bárbara Zubieta Jarén¹
Universidad Complutense de Madrid¹

Autoría de correspondencia: aggarciamadrid@ucm.es

Resumen

Garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, especialmente para quienes han sido diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA), es absolutamente necesario y se trata de uno de los objetivos marcados en la Agenda 2030. La empatía es clave para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva, así como también lo es la formación del profesorado para poder dirigirnos hacia una ciudadanía respetuosa e inclusiva. Se evidencia la necesidad de ajustar las estrategias educativas existentes para satisfacer las necesidades específicas del alumnado con TEA, especialmente en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua. La metodología TEACCH y los principios DUA son fundamentales para conseguir la inclusión, y la utilización del cómic como recurso didáctico para enseñar inglés contribuirá a mejorar la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA en un entorno inclusivo y estimulante. Las conclusiones extraídas de este trabajo corroboran que la combinación de estos enfoques y el uso del cómic en la enseñanza del inglés arroja resultados muy positivos, ya que facilita la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado y, especialmente, se presenta como una herramienta valiosa para el alumnado con TEA.

Palabras clave: Cómic, DUA, educación inclusiva, inglés, TEA.

Introducción / Marco Teórico

La educación y el acceso a la misma es un derecho fundamental para formar a los futuros ciudadanos del mundo y, a su vez, seguir formando al resto de la población, incluyendo a todas las personas encargadas de impartir docencia, para poder dirigirnos hacia una ciudadanía más respetuosa, que promueva los derechos humanos y los valores democráticos y que, en definitiva, garantice la inclusión de todos los miembros de la sociedad. Conviene destacar precisamente en este contexto el discurso de la inclusión frente al de la integración. Como expresa López Melero (2012), “mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes” (p.141). Esto da cumplimiento a los objetivos recogidos en la Agenda 2030, cuyo objetivo principal es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. La educación es el eje central de la concienciación del futuro del conjunto de la humanidad, ya que “facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia” (UNESCO, 2016, p.26). Los valores como la empatía, la tolerancia y el respeto nos permiten poner la mirada de comprensión que la diversidad requiere para poder dar respuesta al desafío al que nos enfrentamos en la actualidad.

Dentro de este marco, cabe destacar la relevancia de la investigación en metodologías de enseñanza para las personas con autismo; por lo tanto, resulta indispensable comprender la naturaleza y las implicaciones de esta condición, así como las complicaciones que presenta en el contexto de la educación y el aprendizaje tradicionales. Los trastornos del espectro autista (TEA) suponen alteraciones de origen neurobiológico que afectan al neurodesarrollo,

especialmente a la comunicación social y a la conducta. Estas especificaciones, que recogen tres niveles, aparecen en la última versión del DSM-5, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA en inglés), siendo el tercero el de mayor gravedad, indicando la necesidad de ayuda muy notable por alteraciones significativas en el ámbito de la comunicación social. La enseñanza de una lengua extranjera, tema específico abordado en este estudio, y su aprendizaje por parte del alumnado con TEA requiere una atención especial e individualizada mediante la propuesta de metodologías adaptadas a sus requisitos y simultáneamente incorporadas para el resto de la clase, constituyendo un progreso significativo en el ámbito de la educación inclusiva.

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el método TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) proporcionan una base teórica sólida para la inclusión. El DUA se centra en diseñar materiales y entornos de aprendizaje que sean inclusivos y accesibles para todo el alumnado, teniendo en cuenta sus habilidades, fortalezas y necesidades.

Objetivos / Hipótesis

Para garantizar una educación inclusiva, debemos transformar las propuestas educativas conocidas hasta el momento, acercarlas y hacerlas accesibles a todo nuestro alumnado y dar respuesta a todas sus necesidades dentro del aula. Este objetivo está estrechamente unido a la necesidad de formar al profesorado ya que de su formación depende que se garantice el éxito de este reto tan ambicioso y necesario, por tanto, la formación del profesorado es el punto de partida, y la formación orientada a la atención a la diversidad es el primer paso con el que empezar a trabajar.

Desde una perspectiva crítica, es crucial que el cuerpo docente no solo comprenda las experiencias de sus estudiantes, sino que también trabaje activamente para cambiar las estructuras que causan estas desigualdades. Esto implica un compromiso con la justicia social y educativa que vaya más allá de la comprensión individual y se enfoque en la transformación de las condiciones que generan exclusión. Por otra parte, es muy importante conocer y desmitificar ciertas asunciones que todavía se tienen tanto dentro del profesorado como en la sociedad con respecto a la diversidad del alumnado y a cómo trabajarla dentro del aula. López Melero (2012) advierte que dentro del ámbito educativo hay una creencia generalizada de que existen “dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza” (p. 145). Una de las hipótesis más fundamentadas en relación con el alumnado con TEA es la que pone el foco en la atención individualizada por parte del profesorado como garante del éxito para un aula inclusiva. La capacidad del profesorado para comprender y compartir los sentimientos de sus estudiantes es fundamental para crear un entorno de aprendizaje acogedor y equitativo. Además, también conviene desmitificar la idea de que las personas con autismo son incapaces de empatizar. En palabras del profesor Simon Baron-Cohen, experto en el estudio del autismo, la empatía es “la motivación para identificar las emociones y pensamientos de otra persona, y responder a estas con una emoción apropiada” (Baron-Cohen, 2002, p. 248; citado en Hardstaff, 2014, p. 81)⁸. En este sentido, Sarah Hardstaff, citando a Baron-Cohen, defiende que “la capacidad de empatizar está relacionada con la capacidad de adoptar la perspectiva de otro” (Hardstaff, 2014, p. 81)⁹ y añade los comentarios del trabajo de Randi, Newman y Grigorenko al respecto: “En las investigaciones actuales sobre el autismo, las dificultades de los niños para comprender la narrativa están relacionadas con la comprensión de los motivos y las intenciones, con la adopción de

⁸ Traducción propia del original: “empathising is defined as the drive to understand another person’s emotions and thoughts, and to respond to these with an appropriate emotion” (Baron-Cohen, 2002, p. 248; citado en Hardstaff, 2014, p. 81).

⁹ Traducción propia del original: “the ability to empathize is related to the ability to take another’s perspective” (Hardstaff, 2014, p. 81).

perspectivas, con la causalidad y la generalización a partir de los detalles para obtener una visión más amplia y coherente” (Randi et al., 2010, p. 892; citado en Hardstaff, 2014, p. 81)¹⁰.

Metodología / Método

La investigación se enmarca en la red de centros de atención preferente para necesidades educativas especiales de la Comunidad de Madrid, con un enfoque en las aulas de atención preferente para alumnado con TEA. Estos centros organizan apoyos específicos desde el currículo ordinario para facilitar la integración social y académica de este alumnado. Estas aulas específicas, conocidas como “aulas TEA”, proporcionan un entorno en el que el alumnado TEA puede recibir atención especializada mientras participa en actividades con el resto del grupo. En concreto, la metodología propuesta se ha llevado a cabo tanto en el IES Carmen Martín Gaité de Morlzarzal durante el curso 23/24 y en el IES Guadarrama durante el curso 22/23. Esta propuesta se ha puesto en práctica en un grupo de 3º ESO Diversificación con un alumno TEA, en el primer caso, y en un grupo reducido de 3º ESO con un alumno TEA, en el segundo de los casos.

Los cómics pueden ser altamente beneficiosos debido a su combinación de imágenes y texto, lo cual puede facilitar la comprensión y el interés del alumnado TEA. Sin embargo, para que esta propuesta sea efectiva, es esencial justificar por qué los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la metodología TEACCH son fundamentales en este contexto específico. Estas metodologías son esenciales porque proporcionan un marco estructurado y accesible que puede ayudar a los estudiantes con TEA a comprender mejor el contenido y participar de manera más efectiva en el aula. Sin embargo, es necesario que se presente una justificación detallada de cómo estos principios se integran específicamente con el uso de cómics para maximizar su efectividad. En primer lugar, queremos explicar el método TEACCH¹¹ y los principios DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) en el contexto de la enseñanza de un segundo idioma, en este caso el inglés, como propuestas metodológicas que favorecen la inclusión en el aula. El método TEACCH, desarrollado en los años 70 por el psicólogo Eric Schopler, tras varias investigaciones con alumnado con autismo, corrobora que lo más importante es ofrecer una enseñanza que esté muy bien estructurada y, sobre todo, basada y apoyada en lo visual (Mesibov et al., 2011). Los principios del DUA, desarrollados en los años noventa, se centran en diseñar materiales y entornos de aprendizaje inclusivos y accesibles para todo el alumnado, teniendo en cuenta sus habilidades, fortalezas y necesidades. En los años noventa además se desarrolló el concepto de cultura del autismo (*culture of autism* en el original), que recogía varios puntos de los que cabe destacar los cuatro primeros en relación con el alumnado con autismo: “1. Cierta fortaleza y preferencia por el proceso de información *visual* [...]; 2. Atención intensificada a los *detalles* [...]; 3. Variabilidad en la *atención* [...], y 4. Problemas de *comunicación* que varían según el nivel de desarrollo [...]

 (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association, 2000; citado en Mesibov et al., 2011, p. 102)¹². Por ello, la utilización del cómic como herramienta educativa para la enseñanza del inglés se presenta como una estrategia efectiva y accesible para todo el alumnado, incluido aquel con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades lingüísticas. Los cómics utilizan un lenguaje coloquial y cotidiano, lo que facilita el aprendizaje de expresiones idiomáticas y vocabulario contextualizado. Además, los cómics permiten trabajar el orden secuencial de una

³ Traducción propia del original: “In current autism research, children’s difficulties in comprehension of narrative are related to understanding of motive and intention, perspective-taking, causality and generalizing from detail to a coherent ‘bigger picture’” (Randi et al., 2010, p. 892; citado en Hardstaff, 2014, p. 81).

¹¹ En el original en inglés el nombre completo de este programa es *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*.

¹² Traducción propia del original: “1. Relative strength in and preference for processing *visual* information [...]; 2. Heightened attention to *details* [...]; 3. Variability in *attention* [...]; 4. *Communication* problems that vary by developmental level [...]

 (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association, 2000; citado en Mesibov et al., 2011, p. 102).

historia, fomentar la comprensión auditiva y la producción oral, así como la creatividad y la parte artística.

Resultados y Discusión

Los retos que se presentan a la hora de enseñar inglés como segunda lengua al alumnado con TEA están relacionados con las dificultades para comunicarse verbalmente, entender y expresarse, lo que puede afectar su participación en actividades grupales y su interacción con el profesorado y otros estudiantes. La implementación de estrategias de aprendizaje estructuradas y organizadas, basadas en la metodología TEACCH y el enfoque visual, es crucial para superar estos retos. Las lecciones deben organizarse de manera que lo visual sea más efectivo que lo escrito para el alumnado con TEA, y deben incluir rutinas comunes en cada sesión. Dicha organización debe tener en cuenta ciertas pautas previas que han de usarse siempre y que deben ser el eje vertebrador de cada sesión, atendiendo a la metodología TEACCH: “1. *¿Dónde se supone que estoy? o ¿A dónde voy?*; 2. *¿Qué trabajo o actividad voy a hacer?*; 3. *¿Cuánto tiempo o cuántas haré?*; 4. *¿Cómo puedo ver que estoy progresando y cómo sabré que he terminado?*; 5. *¿Qué haré después?*” (Mesivob et al., 2012, p.103)¹³.

El contenido de los cómics es significativo y puede influir en la percepción y el aprendizaje de los estudiantes, y es crucial reconocer que no son recursos neutrales. En términos de educación crítica e inclusiva, es fundamental seleccionar cómics que no solo sean accesibles para el alumnado con TEA, sino que también promuevan valores inclusivos y justos. Esto implica una cuidadosa selección del contenido que refleje diversidad, equidad y justicia social, y que evite perpetuar estereotipos o prejuicios. Dentro de este marco, hemos aplicado y adaptado metodologías y ejercicios recogidos en diversos estudios sobre el uso del cómic o novela gráfica para la adquisición del lenguaje para el alumnado TEA (Bakis, 2011; Carter, 2007; Rozema, 2015; Seelow, 2019) en nuestra aula de inglés. El tipo de actividades que el cómic permite trabajar son de lo más variadas, yendo desde la elaboración de los textos que se incorporan a las viñetas con imágenes preexistentes a la elaboración de las ilustraciones. El cómic permite trabajar el orden secuencial de una historia, pidiendo al grupo que enumere el orden correcto de la historia, permitiendo también describir cada viñeta usando palabras clave y frases en inglés, y brindando la posibilidad de establecer conversaciones mediante la incorporación de una o varias viñetas de un cómic sin diálogo, fomentando la comprensión auditiva y la producción oral, así como la creatividad y la parte artística.

Aquí recogemos el trabajo del cómic en el aula de inglés con el alumnado TEA en tres grandes bloques:

1. Algunas actividades trabajadas mediante cómics han consistido en asociar palabras o frases con una imagen relevante de la historia, trabajando así el análisis de las emociones y las expresiones faciales, pidiendo al alumnado que identifique y etiqueten las diferentes emociones representadas y fomentando el diálogo sobre cómo se sienten los personajes, utilizando el vocabulario en inglés relacionado con las mismas.
2. Otra actividad muy enriquecedora ha consistido en proporcionar a todo el alumnado plantillas de cómics con viñetas en blanco y dejar que el grupo desarrolle sus propias historias utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas previamente.
3. Finalmente, los cómics han sido también todo un acierto a la hora de trabajar por proyectos mediante la adaptación de la historia utilizando su propio lenguaje, así como

¹³ Traducción propia del original: “1. *Where am I supposed to be? or Where am I going?* 2. *What work or activity will I do there?* 3. *How long will I do it or how many will I do?* 4. *How can I see that I am making progress and how will I know that I have finished?* 5. *What will I do next?*” (Mesivob et al., 2012 p.103).

a través del *role-playing*, que ha fomentado la práctica del lenguaje oral y la comprensión de la comunicación interpersonal en lengua inglesa.

El uso del cómic como herramienta educativa ha demostrado ser altamente efectivo ya que presentan el contenido de manera visual y secuencial, facilitando la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Asimismo, promueve la inclusión y se ofrece una estrategia educativa accesible y efectiva para todo el alumnado, incluidos aquellos con TEA.

Conclusiones y Propuestas

Las conclusiones extraídas corroboran que la combinación de enfoques inclusivos, como los principios del DUA y la metodología TEACCH, y el uso del cómic como herramienta educativa, arrojan resultados muy positivos en la enseñanza del inglés como segunda lengua. El cómic facilita la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente del alumnado TEA, y se presenta como una herramienta valiosa para fomentar la comprensión del idioma y la interacción social. Las propuestas metodológicas basadas en la enseñanza estructurada y visual, así como el diseño de materiales y entornos de aprendizaje inclusivos, son fundamentales para garantizar una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado. Sin embargo, y para concluir, cabe destacar que cada persona con TEA es distinta, por lo que este alumnado no responde de la misma manera a las actividades planteadas. Por lo tanto, los resultados obtenidos no van a ser iguales y habrá que adaptar esta propuesta a las necesidades individuales. Además, es igualmente importante considerar cómo esta propuesta educativa afecta al razonamiento y a las prácticas del profesorado. Los cambios en la educación inclusiva no solo deben medirse en términos de resultados estudiantiles, sino también en cómo el profesorado adopta y adapta nuevas metodologías en su práctica diaria.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Bakis, M. M. (2011). *The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. Corwin Press.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 248-254.
- Carter, J. B. (2007). Transforming English with graphic novels: Moving toward our "Optimus Prime". *The English Journal*, 97(2), 49-53. <http://www.jstor.org/stable/30046788>
- Hardstaff, S. (2014). Maybe he's on the toy train: Empathising and systemising in an encounter with David Macaulay's Black and White. *Literacy*, 48(2), 80-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12033>
- López Melero, M. (2012). Emociones, lenguaje, amor y vida: un compromiso con la acción. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 189-196.
- Mesibov, G. B., McCaskill, S., & Shea, V. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. En D. B. Zager, M. L. Wehmeyer, & R. L. Simpson (Eds.), *Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Research-based Principles and Practices* (pp. XX-XX). Routledge.
- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 890-902.
- Rozema, R. (2015). Manga and the autistic mind. *English Journal*, 105(1), 60-68.
- Seelow, D. D. (Ed.). (2019). *Lessons drawn: Essays on the pedagogy of comics and graphic novels*. McFarland.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN ESPAÑA

Alicia Martínez Martínez, Inés María Monreal Guerrero y Cristina Vallés Rapp
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: alicia.martinez.martinez22@estudiantes.uva.es

Resumen

La atención a la diversidad es, hoy en día, uno de los principales asuntos pendientes de las enseñanzas artísticas profesionales de música en España. Así, la investigación pretende analizar la situación actual de la misma en los centros españoles que imparten las mencionadas enseñanzas con el fin de mejorar la calidad educativa ofrecida al alumnado con diversidad funcional. La ruta metodológica empleada en este estudio es cuantitativa. Mediante la realización de un cuestionario “ad hoc” con preguntas mayoritariamente cerradas en el que han participado 20 centros de enseñanzas artísticas profesionales de música españoles, se ha observado que el 43,5% del profesorado no tiene formación específica en materia de atención a la diversidad y que tan solo el 10,5% de los centros dispone de orientador educativo. Estos datos generan inquietud, ya que suponen importantes barreras para la atención de estudiantes con diversidad funcional que garantice una educación de calidad, a pesar de ser uno de los derechos fundamentales del ciudadano. En definitiva, la atención a la diversidad ha de ser objeto de investigación en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España y resulta necesario considerarla como una oportunidad de crecimiento y mejora para la comunidad educativa.

Palabras clave: diversidad funcional; atención a la diversidad; inclusión educativa; educación musical; enseñanzas artísticas profesionales.

Introducción / Marco Teórico

Desde la publicación del Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial en España, el avance en atención a la diversidad ha sido más que evidente. Sin embargo, la teoría todavía no se ha llevado a la práctica en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España (Chiner, 2018; Ramírez, 2022).

Según Perdomo (2018), la obsolescencia del sistema educativo constituye una de las principales barreras para la inclusión educativa:

[...] si tomo una lección de piano en el siglo XIX y tomé otra hoy, es posible que no note una diferencia. [...]. La pregunta es: ¿qué hacemos con todos estos hallazgos? ¿Es normal que sigamos enseñando como si no existieran? ¿No nos estamos comportando como médicos que continúan realizando sangrías y recetando morfina cuando puede haber recursos disponibles más eficientes?” (Perdomo, 2018, como se citó en Blanco, Fernández, de Paula, 2021).

Estas ideas también son apoyadas por Campayo y Cabedo (2014), quienes explican que el error reside en que el profesorado se centre únicamente en el desarrollo de las habilidades técnicas del instrumento dejando atrás otras que incluso son más importantes como las psicológicas, personales y escénicas. De hecho, ya ha sido demostrada la relación directa que existe entre el estudio de las enseñanzas artísticas y la disminución de la exclusión educativa (García, 2013; Soto, 2015; Vigna, 2008). Esto es debido, entre otras razones, a que la música juega un papel importante en el desarrollo de las capacidades intrapersonales y favorece la inclusión del alumnado fomentando participación dentro de un colectivo (Elichiry, Arrue, Regatky et al., 2009). Es más, no sólo les genera beneficios a los estudiantes con

diversidad funcional, sino que algunos de ellos realmente presentan altas capacidades musicales.

Así, resulta fundamental identificar las posibles barreras y conductas que puedan influir negativamente en la práctica de la inclusión educativa con el fin de no entorpecerla (Echeita & Ainscow, 2011). El Proyecto Roma, López (2011) detalla tres barreras fundamentales: las políticas, las culturales, y las didácticas y pedagógicas (Ramírez, 2022), que a menudo son las más limitantes. No obstante, todos los autores confluyen en que “el progreso en educación debe ir acompañado del progreso en inclusión” (Ramírez, 2022, p. 36) y que la diversidad ha de ser vista como un elemento enriquecedor, diferenciador, y de gran valor en la educación.

Objetivos / Hipótesis

La investigación persigue tanto analizar la situación actual de la atención a la diversidad en los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música españoles como identificar cuáles son las principales barreras que la dificultan para mejorar la calidad educativa que se le ofrece a una minoría como es el alumnado con diversidad funcional.

Además, se pretende proponer mejoras, siendo posible en un futuro la elaboración de un modelo de intervención ya sea a nivel de centro o a nivel de aula. Así, estos podrían ser los primeros pasos de un camino en el que la diversidad y la cooperación sean principios determinantes.

Al tratarse de un diseño de investigación no experimental transversal y exploratorio, no existen hipótesis.

Metodología / Método

Este trabajo ha aplicado una metodología cuantitativa realizando un cuestionario “ad hoc” como piedra angular (Hernández-Sampieri, 2018).

El cuestionario, contiene 35 preguntas -en su mayoría cerradas- que contemplan cuestiones que abarcan desde aspectos relacionados con la trayectoria y el contexto en el que se enmarca el centro educativo hasta cuestiones específicas sobre cuál es la situación actual de la orientación e inclusión educativa en el mismo. Algunos de los interrogantes que se plantean son: qué tipo de centro educativo de enseñanzas artísticas profesionales de música responde; qué nivel de estudios tiene la mayor parte del profesorado del centro; qué entienden por “inclusión” o por “diversidad” en el ámbito educativo; cuántos discentes con diversidad funcional se encuentran matriculados en el centro; qué tipo de diversidad funcional está presente en el centro; si disponen de orientador educativo en el centro o no y si lo consideran necesario justificando la respuesta; si mantienen un contacto estrecho con las familias, orientadores de los centros de Régimen General, u organizaciones de especialistas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza a los estudiantes con diversidad funcional; o cuáles son las principales causas que consideran que merman la total inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional, entre otras.

El cuestionario está dirigido a los equipos directivos de 243 centros de enseñanzas artísticas profesionales de música españoles -tanto de titularidad pública como privado-concertada-, entre los que se encuentran conservatorios profesionales y elementales de música, centros autorizados profesionales de música, o centros integrados de enseñanzas artísticas profesionales de música y de Régimen General, entre otros. Esta herramienta ha sido previamente validada por seis expertos externos y dispone de 35 preguntas mayoritariamente cerradas que ha sido difundido a través de *Microsoft Forms*. El diseño y elaboración del cuestionario ha sido necesario para obtener datos y poder cumplir con el objetivo de conocer el contexto que rodea a los centros y averiguar cuál es la situación actual de la atención a la diversidad en los mismos para, posteriormente, elaborar recomendaciones para mejorar la calidad de la educación que se le ofrece al alumnado con diversidad funcional.

Por el momento, el cuestionario se ha respondido en 27 centros. Entre ellos se incluyen: 22 conservatorios profesionales de música, 1 conservatorio elemental de música, 2 escuelas de

música y danza, 1 centro autorizado profesional de música, y 1 conservatorio-escuela de música y danza municipal.

Resultados y Discusión

La totalidad de los participantes ha respondido que existe algún estudiante con diversidad funcional en ellos. Predomina la diversidad psíquica o intelectual que representa un 54,4% seguida de la física o motriz (23,9%), de la visual (15,3%), de la multisensorial (4,3%), y finalmente de la auditiva (2,1%).

No obstante, existen multitud de barreras para la atención a la diversidad. Entre ellas, los participantes destacan en un 42,8% la falta formación específica del profesorado en materia de atención a la diversidad, en un 26,8% tanto la falta Departamento de Orientación Educativa como la falta de experiencia del profesorado en materia de atención a la diversidad, en un 1,8% la falta de actitud docente frente a la atención a la diversidad, y en un 1,8% otras.

Asimismo, únicamente el 7,4% cuenta con orientador educativo y el 81,5% no prevé tenerlo en un futuro. Esta figura podría ser de gran utilidad para aconsejar al alumnado con diversidad funcional desde un inicio cuál sería la especialidad que mejor se adaptaría a sus capacidades y habilidades, ya que sólo el 48,1% de los centros lleva a cabo este proceso.

Además, el 77,8% de los centros adapta los exámenes a los estudiantes con diversidad funcional, aunque ese mismo porcentaje, no reserva plazas en las pruebas de acceso a los mismos a pesar de estar contemplado en la normativa de algunas comunidades autónomas.

Finalmente, cabe destacar que el 40,7% de los centros participantes ha realizado alguna vez acciones conjuntas con organizaciones especialistas, conciertos pedagógicos, talleres de música, y encuentros son las actividades más señaladas.

Por todo ello, los datos iniciales obtenidos en el cuestionario revelan que la diversidad es una realidad en los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música y que todavía existen muchas barreras por destruir empezando por el propio profesorado (Navas & Castillo, 2014), que no recibe formación específica sobre atención a la diversidad en la mayoría de los casos (Torrego et al., 2015). Así, la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad al alumnado con diversidad funcional recae principalmente en la actitud que tengan los docentes frente a la misma, ya que de ello dependerá indirectamente que estén interesados en solicitar formación voluntariamente (Domingo, 2021). Asimismo, se hace evidente la necesidad de disponer de un orientador educativo en las enseñanzas artísticas profesionales de música (Díaz, 2002; Ponce, 2009) a pesar de que más de la mitad de los centros no prevean tenerlo en un futuro y de que muy pocas veces se establezca comunicación con el asignado a los centros de Régimen General para intercambiar información y recibir asesoramiento de un especialista. Esto resulta inquietante si se tiene en cuenta que en el propio equipo docente suele ser el que se da cuenta de que el alumnado tiene algún tipo de diversidad funcional sin previa comunicación de las familias (Herrero, 2015).

Conclusiones y Propuestas

La diversidad es una realidad en el sistema educativo actual, por lo que este trabajo -que pretende ofrecer recomendaciones y posibles mejoras- podría tener un impacto en la comunidad científica y educativa y, por tanto, en la sociedad. Algunos de estos consejos son:

- Incrementar las actividades de formación específica en materia de atención a la diversidad que se ofrecen al profesorado de los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música en España.
- Disponer de un Departamento de Orientación Educativa en los centros mencionados o, en su defecto, estar en contacto directo con el orientador educativo del centro de Régimen General en el que el/la alumno/a esté cursando sus estudios.
- Mejorar la comunicación de los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música con los centros de Régimen General y las familias en los casos de alumnado con diversidad funcional.

No obstante, el primer paso para mejorar no es la voluntad de querer hacerlo, sino la identificación de las barreras actuales que existen en cada centro con respecto a la atención a la diversidad. Para ello, es vital que la comunidad educativa realice un análisis autocrítico de cómo es la situación en el centro. Así, será posible diseñar medidas que propicien una calidad educativa adecuada para el alumnado con diversidad funcional.

En un futuro se prevé realizar entrevistas semiestructuradas con: estudiantes, egresados/as, o familias que tengan o hayan tenido experiencias con la diversidad funcional, centros de enseñanzas artísticas profesionales de música que cuenten con Departamento de Orientación Educativa, y especialistas de organizaciones como ONCE.

Esta investigación es transferible en tanto en cuanto podría realizarse en otra etapa educativa, en otro tipo de enseñanzas, e incluso en otras disciplinas artísticas como la danza o el teatro, por citar algunos ejemplos. Además, puede resultar de interés para profesionales de la Orientación Educativa, la Psicopedagogía, o cualquier rama de la Educación.

Referencias bibliográficas

- Campayo, A. y Cabedo, A. (2014, 27-29 de marzo). *El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental* [Discurso principal]. I Congreso de Conservatorios Superiores de Música, Valencia, España.
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 53-66. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70322/1/2018_Chiner_IntStudLawEdu.pdf
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- Domingo, L. (2021). La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Dialnet – Universidad de la Rioja.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf
- Elichiry, N., Arrue, C., Regatky, M., y Abramoff, E. (2009). *Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa* [Discurso principal]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.
- Perdomo, E. [Elsa Perdomo-Guevara, PhD]. (4 de diciembre de 2018). *Are scientific findings useful to our centenary teaching methods?* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/scientific-findings-useful-our-centenary-teaching-elsa/>
- Fernández, B., de Paula, F., y Blanco, P. (2021). Profesionales de la Psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles de Psicólogos*, 42(1), 38-45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- García, S. (2013). *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

- Herrero, T. M. (2015). La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.
- López, I. y González, I. (2011, 1-21 de marzo). *IQEA, adaptando un proyecto de inclusión educativa al contexto educativo español* [Presentación en papel]. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, *Internet*.
- Navas, L. y Castillo, A. (2014). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230776004.pdf>
- Ponce, L. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista electrónica de LEEME*, 24(24), 63-76. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9795/9222>
- Quintero, F. (2000). Tras la huella de don Quijote: integrarse, participar, ser uno más. *Integración*, 33, 26-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2659230>
- Ramírez, E. (2022). *Una mirada a la inclusión educativa desde la óptica del profesorado experto y comprometido* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-4305>
- Sánchez, L. (2017). *La didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual. Compendio de Buenas Prácticas, recursos y estrategias metodológicas para una Educación Inclusiva en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música*. [Tesis de Doctorado, Universidad Católica San Antonio]. RIUCAM – Repositorio Institucional UCAM.
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Dialnet – Universidad de la Rioja.
- Torrego, J., Monge, C., Pedrajas, M., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504538.pdf>
- Vigna, M. A. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Abierta Interamericana]. StudyLib.

LA INTERSECCIONALIDAD EN LOS ESTUDIOS SOBRE TEA: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Ana Rodríguez Guimeráns y Pablo Gayo Pérez
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: anarodriguezguimerans@hotmail.com

Resumen

Este estudio aborda la necesidad de examinar el Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde una perspectiva interseccional, reconociendo las complejidades y las interrelaciones de diversas formas de discriminación. Se identificaron seis categorías de investigación que abordan el TEA desde diferentes ángulos, incluyendo estudios sobre el género, movimientos sociales, discriminación histórica, aspectos clínicos, consecuencias psicológicas y políticas inclusivas. Se destaca la importancia de entender las experiencias individuales dentro de múltiples dimensiones de identidad para promover la equidad y la inclusión. Además, se reflexiona sobre la discriminación de género y diversidad sexual en el contexto del TEA, así como la necesidad de políticas y prácticas inclusivas que aborden estas disparidades. Este enfoque interseccional no solo mejora la comprensión del TEA, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas y compasivas que reconozcan la diversidad y promuevan el respeto a todas las personas.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), perspectiva interseccional, análisis bibliométrico, inclusión.

Introducción / Marco Teórico

En el vasto panorama de la educación inclusiva, el Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora TEA), entendido por Zúñiga et al. (2017) como un trastorno del desarrollo neurológico con diversos grados de afectación, que afecta a la comunicación, la interacción social y al comportamiento caracterizándose a través de patrones repetitivos, intereses específicos y dificultades en el lenguaje, no siempre ha sido estudiado desde una perspectiva crítica e interseccional. Su evolución en el campo de la investigación se ha desarrollado desde perspectivas clínicas que en escasas ocasiones han atendido a las discriminaciones sociales vividas por las personas con TEA como personas diversas, y menos aún han estudiado los sesgos derivados del sexo o de la combinación de diferentes situaciones o características sociales también excluidas a lo largo de la historia como las cuestiones de género y diversidad sexual, étnico y socioeconómico.

En consecuencia, este estudio tiene como objetivo principal ofrecer un análisis bibliométrico y de contenido al realizar ecuaciones de búsqueda que combinen términos que permitan hacer un análisis interseccional del TEA con diferentes casuísticas. La interseccionalidad, un concepto proveniente del feminismo, destaca la interconexión e interacción de diversas categorías de identidad, como género, etnia, clase social, orientación sexual, diversidad funcional, entre otras (Briones, 2022). Bajo esta filosofía, se reconoce que dichas categorías no operan de manera independiente, sino que se entrelazan, se influyen mutuamente y crean experiencias únicas favorables y, habitualmente, desfavorables para aquellas personas que pertenecen a múltiples grupos dentro de dichas categorías.

El enfoque metodológico mixto escogido se convierte en una herramienta valiosa en el campo de la investigación, para mostrar no solo el estado de la cuestión con respecto a la temática del autismo desde una perspectiva interseccional, sino también para conocer los datos numéricos y estadísticos que arroja la búsqueda, además de las diferentes categorías o

temáticas encontradas en las publicaciones revisadas y todo el ruido documental que aparece al indagar en la temática desde un campo diferente a la medicina y psicología. Para ello, se introdujo una ecuación de búsqueda con las palabras clave de este estudio, dando como resultado de análisis un total de 66 artículos encontrados en los buscadores académicos SCOPUS, Dialnet y Wos, quedándonos con los resultados del primer buscador, puesto que los últimos ofrecieron resultados ya presentes en SCOPUS. De estos artículos fue posible determinar una serie de resultados bibliométricos con respecto a la naturaleza de las publicaciones, o su impacto en la comunidad educativa, entre otros, además de dar como resultado una clasificación en seis categorías en función de la temática de los documentos a estudiar.

De esta forma, es posible visibilizar las dinámicas de discriminación que enfrentan los individuos diagnosticados con TEA, especialmente aquellos que se ven afectados por múltiples identidades marginadas. La atención se centra en diversos momentos de la experiencia del TEA, desde el proceso de diagnóstico hasta las diferentes propuestas de inclusión que vivencian a lo largo de toda la vida así como ciertas problemáticas de salud mental derivadas del propio trastorno. Todo ello teniendo en consideración a diferentes colectivos y casuísticas individuales que incrementan su riesgo de exclusión.

Aunque la discriminación individual ha sido objeto de numerosas investigaciones, este estudio busca ir más allá, explorando cómo estas formas de discriminación se entrelazan y se perpetúan cuando ocurren en combinación. El interrogante fundamental reside en comprender los sesgos entre el sexo masculino y femenino que existen en la investigación y en el diagnóstico, cómo se experimenta la discriminación racial en el contexto del TEA, o cómo las mujeres con TEA que también son parte del colectivo LGTBIQ+ enfrentan desafíos únicos y compuestos en su vida cotidiana. Del mismo modo, este análisis se propone investigar las barreras que enfrentan las personas que pertenecen a múltiples minorías durante el proceso de inclusión social.

En resumen, este estudio proporciona una reflexión crítica y profunda sobre cómo las cuestiones interseccionales, cuando se consideran de manera conjunta, impactan la experiencia de las personas con TEA en diversas dimensiones. Se busca no solo consolidar la comprensión actual, sino también identificar áreas críticas que requieren mayor atención y estudio. En última instancia, este estudio pretende, gracias al análisis de contenido realizado, contribuir al creciente cuerpo de conocimientos que informa las prácticas educativas e intervenciones, promoviendo entornos inclusivos que reconozcan y aborden la complejidad inherente a las identidades individuales.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal de este trabajo es realizar un estudio de tipo bibliométrico con un posterior análisis del contenido de los documentos encontrados en relación a la temática, con el fin de conocer el estado de la cuestión acerca del TEA desde una perspectiva interseccional al relacionarlo con género, etnia, orientación sexual, entre otras. Siendo la finalidad última identificar áreas de intervención tratando de promover prácticas más equitativas y sensibles con la atención a la diversidad, contribuyendo a una educación inclusiva crítica.

Metodología / Método

Este trabajo se realizó desde un enfoque mixto, con un estudio bibliométrico, que permitió la cuantificación de la producción científica sobre el TEA, estudiando la discriminación que sufren las personas del espectro desde una perspectiva interseccional, especialmente al vincularlo con el género (Jiménez-Contreras, 2000), además de un análisis de contenido, para profundizar en los estudios realizados (Gómez y Goñi, 2014).

Para la identificación de los documentos se empleó la combinación de términos y operadores booleanos siguiente: (Autism AND gender AND inequality OR discrimination) empleados en lengua inglesa y limitando la búsqueda al título, resumen y palabras clave de los documentos

y a las áreas de psicología, ciencias sociales y humanidades, todo ello en la base de datos Scopus, posteriormente complementada con Dialnet y Web of Science.

Se emplearon los criterios de inclusión y exclusión recogidos en la Tabla 1 para identificar aquellos centrados en el objeto de estudio y que servirán para analizar la evidencia científica sobre esta temática y diseñar propuestas de futuro con ciertas garantías de éxito.

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipología de documento	Artículo científico de aplicación práctica.	Artículos no centrados en la temática del TEA
Temporal	2006-2024	Anterior a 2005
Área	Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades	Otras áreas
Idioma	Sin filtro	
Acceso	Sin filtro	

Fuente: Elaboración propia.

Tras la selección, se procedió al análisis de la producción por años, mostrando un aumento exponencial en las últimas décadas y más concretamente en los últimos tres años. Al poner el foco en los países claves en este ámbito de estudio, se destaca a Estados Unidos como productor en el ámbito del TEA y la interseccionalidad. Con respecto a las áreas de difusión es posible observar que la temáticas adopta ser compartida con la comunidad científica a través de artículos de revistas u otras publicaciones breves con un total de 52 publicaciones que toman gran ventaja con respecto a los 3 capítulos de libro o la única acta de congreso encontrada.

Por último, las áreas de conocimiento en la que se enmarcan estos estudios son principalmente la psicología, la medicina y la neurociencia. Por lo que se trata de una temática estudiada en su mayoría desde una perspectiva clínica y no social (França, 2013).

Resultados y Discusión

Tras examinar los documentos seleccionados, se desarrolló una clasificación categorial que refleja las principales líneas de investigación en los estudios sobre el TEA desde una perspectiva interseccional. Se identificaron seis categorías distintas que serán detalladas a continuación. En primer lugar, se encontraron 12 artículos centrados en estudios sobre el TEA que diferenciaban por sexo, aunque esta distinción rara vez se consideraba como objeto de estudio en sí misma. Sin embargo, se observó un interés creciente en las dificultades asociadas a las mujeres con TEA, especialmente en relación con el enmascaramiento social (Somerville et al., 2023).

En cuanto a los movimientos sociales asociados al TEA, se encontraron cinco documentos que abordaban la neurodiversidad y la visión del autismo desde un enfoque interseccional. Se destacó el Movimiento de la neurodiversidad, que promueve los derechos de las personas con diferencias neurológicas, así como el enfoque interseccional del autismo que reconoce las experiencias únicas de las personas autistas dentro de otros colectivos marginados (Ellis, 2023; Botha & Gillespie-Lynch, 2022). Además, se identificaron movimientos sociales que buscan acabar con el estigma del TEA y promover la inclusión, como el Movimiento por los derechos de las personas con discapacidad (Turnock et al., 2022).

La tercera categoría, con 17 publicaciones, abordó la discriminación y las dificultades asociadas a la pertenencia a grupos sociales históricamente excluidos. Se destacaron las investigaciones que examinaron la intersección entre el TEA y la etnia, el género y la orientación sexual. Se observó una falta de atención a las experiencias de las mujeres negras con TEA, así como a las personas transgénero en el espectro autista (Kehinde et al., 2022; Diemer et al., 2022).

Se identificaron cuatro estudios centrados en las consecuencias psicológicas y vitales del TEA, explorando la salud mental, la calidad de vida y las experiencias de discriminación. Se destacaron las investigaciones que mostraron sesgos de género en la calidad de vida y el riesgo de violencia interpersonal entre las mujeres con TEA (Jeannret et al., 2022; Pearson et al., 2022).

La última categoría se centró en las políticas inclusivas y los programas de intervención educativa, con un enfoque en la promoción de la educación integradora y la reducción del estigma del TEA. Se observó un interés creciente en la inclusión en entornos educativos y sociales, así como en la concienciación sobre el autismo (Sullivan, 2021).

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, este estudio destaca la importancia de adoptar una perspectiva interseccional al abordar el TEA y las formas de discriminación asociadas. La interseccionalidad permite una comprensión más completa de las experiencias individuales, reconociendo las complejidades y las interrelaciones entre diversas formas de identidad y opresión. Se evidencia que las personas con TEA, especialmente las mujeres, enfrentan desafíos adicionales relacionados con el género, la diversidad sexual y la etnia, que a menudo se pasan por alto en investigaciones y políticas centradas únicamente en el diagnóstico y tratamiento médico.

La discriminación de género en el contexto del TEA se manifiesta en el acceso limitado a servicios de apoyo y el estigma asociado, exacerbado por una investigación históricamente centrada en poblaciones autistas predominantemente masculinas. Por otro lado, la disforia de género entre las personas con TEA agrega complejidad a su experiencia, afectando su salud mental y calidad de vida. Esta falta de atención a las intersecciones de género, diversidad sexual y etnia resalta la necesidad urgente de políticas y prácticas inclusivas que aborden las disparidades y promuevan la equidad. Es en este contexto donde conviene destacar trabajos de especial interés enfocados en promover la inclusión desde la escuela (López et al., 2022), desde el bienestar en el contexto social y familiar (Morán et al., 2019; Del Hoyo et al., 2012), el ocio inclusivo (Tamayo, 2016) y el fomento de la autonomía e inserción laboral (Segundo, 2018).

En resumen, al abordar el TEA desde una perspectiva interseccional, se pueden desarrollar estrategias más efectivas para promover la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad en la investigación, la atención médica y la sociedad en general. Este enfoque amplio y diverso es fundamental para construir comunidades más justas y compasivas que reconozcan y atiendan las complejas realidades de las personas con TEA.

Referencias bibliográficas

- Botha, M., & Gillespie-Lynch, K. (2022). Come as you are: Examining autistic identity development and the neurodiversity movement through an intersectional lens. *Human Development*, 66(2), 93-112. <https://doi.org/10.1159/000524123>
- Briones, L. (2022). "Interseccionalidad en la educación: una aproximación teórica y metodológica". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 17-29.
- Del Hoyo, I., Bustos, C., Muñoz, J., Maeso, P., y Belinchón, M. (2012). Planificando el futuro: estudio de necesidades de las familias de personas con TEA-AUTISMO CÁDIZ. Siglo Cero: *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 241(43), 102-103.

- Diemer, M. C., Gerstein, E. D., & Regester, A. (2022). Autism Presentation in Female and Black Populations: Examining the roles of identity, theory, and systemic inequalities. *Autism*, 26(8), 1931-1946. <https://doi.org/10.1177/13623613221113501>
- Ellis, J. (2023). Imagining neurodivergent futures from the belly of the identity machine: neurodiversity, biosociality, and strategic essentialism. *Autism in adulthood*, 5(3), 225-235. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0075>
- França, T. H. (2013) Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59–73.
- Gómez, M. C. A., & Goñi, J. O. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de investigaciones*, 14(23), 14-31.
- Jeanneret, N., Courcy, I., Caron, V., Giroux, M., Guerrero, L., Ouimet, M., d'Arc, B. F., & Soulières, I. (2022). Discrimination and victimization as mediators between social support and psychological distress in autistic adults. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 98, 102038. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102038>
- Jiménez-Contreras, E. (2000). Los métodos bibliométricos. Estado de la cuestión y aplicaciones. En J. López-Yepes (Ed.), *Teoría, Historia y Metodología de la Documentación en España (1975-2000)* (pp. 61-74). Universidad Complutense de Madrid.
- Kehinde, O. A., Lindly, O. J., Ntombela, B., & Hermann, C. (2022). Brief Report: Gender-Based Stereotypical Roles of Parents caring for Autistic Children in Nigeria and South Africa. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(12), 4917-4928. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05582-3>
- López, M., Vidal, M., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>
- Morán, M. L., Gómez, L. E., y Alcedo, M. A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. Siglo Cero: *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 271 (50), 29-46. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195032946>
- Pearson, A., Rose, K., & Rees, J. (2022). 'I felt like I deserved it because I was autistic': Understanding the impact of interpersonal victimisation in the lives of autistic people. *Autism*, 27(2), 500-511. <https://doi.org/10.1177/13623613221104546>
- Segundo, J. (2018). Formación e inclusión laboral de adultos con TEA/Asperger: Potenciando sus habilidades. *RIUMA*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Somerville, M., MacPherson, S. E., & Fletcher-Watson, S. (2023). The associations between camouflaging, autistic traits, and mental health in non autistic adults. *Autism in Adulthood*. Advance online publication.
- Sullivan, J. (2021). 'Pioneers of Professional Frontiers': The experiences of autistic students and professional work based learning. *Disability & Society*, 38(7), 1209-1230. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983414>
- Tamayo, C. J. (2016). *Ocio inclusivo y Creativo* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Turnock, A., Langley, K., & Jones, C. R. G. (2022). Understanding Stigma in Autism: A Narrative review and Theoretical model. *Autism in adulthood*, 4(1), 76-91. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0005>
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y SOCIALES DEL ALUMNADO REFUGIADO Y SOLICITANTE DE ASILO Y SUS FAMILIAS EN NAVARRA

Ana Gurpegui Suescun
Universidad Pública de Navarra

Autoría de correspondencia: ana.gurpegui@unavarra.es

Resumen

El análisis aborda las barreras a las que se enfrenta el alumnado y las familias refugiadas y solicitantes de asilo, resaltando la necesidad de colaboración entre los sistemas educativo, social y sanitario. Se evalúan las necesidades de esta población mediante una metodología cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas para identificar las barreras a las que se enfrentan y que afectan directamente a la escolarización y al día a día del alumnado y las familias refugiadas y solicitantes de asilo. Se destaca la importancia de garantizar el acceso a empleo, educación, salud y vivienda para su inclusión en la sociedad. Además, se propone la elaboración de un protocolo de actuación integral que tenga en cuenta las evidencias recabadas, con el fin de mejorar la atención y reconocer la participación activa de las familias en la comunidad educativa.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, necesidades educativas, colaboración intersectorial, impacto social, evaluación diagnóstica.

Introducción / Marco Teórico

La inclusión educativa del alumnado de origen extranjero, especialmente de las personas refugiadas y solicitantes de asilo, representa un desafío importante en los sistemas educativos a nivel mundial. Este tipo de población se enfrenta a diversas dificultades socioeducativas, como desfases curriculares, barreras lingüísticas, problemas derivados de integración tardía en el sistema escolar (Cerreño et al., 2021; Gobierno de Navarra, 2021; Nuñez, 2022). El fenómeno del desplazamiento forzado afecta a millones de personas en todo el mundo, con un alto porcentaje de menores entre ellas. En España, el número de solicitudes de asilo ha aumentado significativamente en los últimos años, aunque la tasa de reconocimiento de dichas solicitudes sigue siendo baja en comparación con la media europea (CEAR, 2023). La literatura resalta la importancia de abordar estas necesidades de manera transdisciplinaria y colaborativa, generando evidencias científicas para dar pasos hacia prácticas efectivas (Besselaar et al., 2018; Sordé, 2023).

Objetivos / Hipótesis

Objetivos generales

- Identificar las medidas de atención en el sistema educativo y social para el alumnado y las familias refugiadas y solicitantes de asilo.
- Realizar una evaluación diagnóstica de las necesidades educativas manifestadas por el alumnado refugiado y sus familias en relación con el sistema educativo y social, con el propósito de generar evidencias de impacto social que orienten las necesidades formativas de los profesionales en ambos ámbitos.

Objetivos específicos

- Analizar los aspectos clave para comprender la situación de las personas solicitantes o beneficiarias de protección internacional en el ámbito educativo y social.
- Profundizar en los obstáculos que encuentran las personas refugiadas y solicitantes de asilo para el ejercicio de sus derechos en el ámbito educativo y social.
- Conocer las necesidades planteadas por las personas que trabajan en el sistema educativo y social para abordar la atención de calidad a esta población.

Metodología / Método

Esta investigación se enfoca en llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las necesidades educativas del alumnado refugiado y sus familias, así como en identificar las necesidades expresadas por profesionales del sistema educativo y social. Se utiliza un enfoque descriptivo para un análisis detallado de los fenómenos estudiados. El análisis de datos es descriptivo y exploratorio, sin establecer hipótesis previas, utilizando respuestas recogidas en entrevistas semiestructuradas que profundizan en el fenómeno en cuestión. La muestra incluye dos personas profesionales con amplia experiencia en el ámbito social y el acompañamiento de familias refugiadas, junto con un profesor de educación primaria y una profesora de educación secundaria, todas ellas cuentan con una trayectoria significativa en el trabajo con personas refugiadas y solicitantes de asilo. Aunque este método no permite generalizar los resultados a toda la población, proporciona información valiosa para detectar y abordar diversas situaciones dentro del contexto educativo.

Resultados y Discusión

El informe de la Fundación para la Investigación Social y la Integración (FISI, 2023) brinda una perspectiva global de los desafíos que enfrentan las personas refugiadas y solicitantes de asilo en el ámbito de la educación y la inclusión social. Estos desafíos incluyen el acceso equitativo a la educación, especialmente en etapas avanzadas; la integración laboral digna, con énfasis en las mujeres; acceso sin barreras a la atención médica; transición adecuada a la vida adulta para los jóvenes que dejan el sistema de protección a los 18 años; coordinación efectiva del ingreso mínimo vital con itinerarios de inclusión social y políticas de lucha contra la pobreza; y acceso a recursos de salud mental.

En el contexto educativo, se identifican numerosas barreras que obstaculizan la inclusión del alumnado refugiado y solicitante de asilo. El informe de la FISI (2023) enfatiza la necesidad de políticas y acciones públicas flexibles y adaptativas para abordar los cambios en los perfiles de las personas extranjeras que llegan y viven en el país. Los desafíos de la gestión local de procesos migratorios requieren colaboración entre diferentes sistemas públicos para atender estas realidades. Los problemas con el acceso al currículo, el idioma, la calidad del profesorado y las estructuras del sistema educativo (Neubauer, 2020) requieren respuestas adaptativas para superar los desafíos multifacéticos que enfrentan, incluyendo la falta de dominio del idioma, la baja calidad del rendimiento académico debido a barreras idiomáticas y la rigidez estructural del sistema educativo (Neubauer, 2020). Varios estudios, incluyendo el Gobierno de Navarra (2021), Nuñez (2022) y Cerreño et al. (2021), subrayan las dificultades socioeducativas que enfrentan los estudiantes extranjeros, como el desfase curricular y el absentismo.

La calidad de la educación implica la eliminación de procesos de exclusión, como señala la Fundación Foessa (Flores, 2016), quien constata la estrecha relación entre la dificultad económica en los hogares y el nivel educativo que alcanza el alumnado (Gobierno de Navarra, 2017). Por ejemplo, según los datos presentados por el Gobierno de Navarra (2017), aquellos que viven en entornos económicos desfavorecidos tienen mayores dificultades para completar la educación secundaria. Esta realidad es un llamado urgente a la acción, ya que, como afirman Aboud y Yousafzai (2016), la infancia no solo representa el futuro, sino también el presente de nuestras sociedades.

Conclusiones y Propuestas

El desplazamiento forzado de personas plantea desafíos significativos para la protección de sus derechos fundamentales y su inclusión en las comunidades de acogida (Ager y Strang, 2008). Es crucial asegurar acceso equitativo a la educación, inserción laboral, atención médica y apoyo psicosocial para promover el bienestar y la inclusión de las poblaciones refugiadas y solicitantes de asilo. Se identifican barreras en el ámbito educativo que limitan su acceso y éxito, destacando la necesidad de políticas educativas inclusivas y equitativas (Flores, 2016). Tanto el sistema educativo como el social requieren un enfoque integral y colaborativo para atender efectivamente a esta población, enfatizando la importancia de protocolos específicos y formación adecuada para los profesionales (Gobierno de Navarra, 2012).

Referencias bibliográficas

- Besselaar, P. V. D., et al. (2018). *Horizonte Europa: El papel de las ciencias sociales y humanidades en un marco de colaboración para la investigación*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Carreño, A., Correa, M. E., Urrutia, C. y Cabieses, B. (2021). "Te recomiendo que esperes": burocracia y salud en solicitantes de asilo y refugiados de origen Latinoamericano en Chile. *Revista Chilena De Antropología*, (43), 113–130. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2021.64435>
- CEAR. (2023). *Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-CEAR-2023.pdf>
- FISI. (2023). *Situación de las personas migrantes y reducidas en España. Informe Anual 2022. La situación de la población inmigrante en 2022 y propuestas para su integración*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. https://inclusion.seg-social.es/documents/1652165/2966006/INFORME_FISI_2022.pdf/eb4e20b3-84e9-48bf-b0e1-49fe13bbfb20?t=1689669175925
- Gobierno de Navarra. (2017). *Plan estratégico de inclusión en Navarra*. https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/plan_estrategico_de_inclusion_social_navarra_2018-2021.9pdf
- Gobierno de Navarra. (2021). *Plan Navarro de acogida a personas migrantes de Navarra 2021-2026*. https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/plan_de_acogida_a_personas_migrantes.pdf
- Núñez, J. (2022). *Familias refugiadas en España: análisis de variables socioeducativas en el proceso de integración* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositorio de tesis de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/29346>
- Quecedo, R. y Castaño, E. (2002). *La educación intercultural: marco teórico y condiciones para una práctica educativa*. CENECA.
- Sordé-Martí, T., Ghani, A. A., Almobarak, B., Chiappelli, T., Flecha, A., Hristova, M. y Abdulrahman, H. T. (2023). The REFUGE-ED Dialogic Co-Creation Process: working with and for REFUGE-ED children and minors. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-10.

ROMPIENDO BARRERAS HACIA LA EQUIDAD EDUCATIVA DESDE LA ESCUELA COMBINADA

Anabel Corral Granados
Universidad de Almería

Autoría de correspondencia: acg287@ual.es

Resumen

En este estudio cualitativo se analizan narrativas recogidas en 31 entrevistas en profundidad a profesionales que trabajan en un sistema de educación combinada en Andalucía. El objetivo de este estudio desde el marco teórico de las teorías sociológicas organizacionales es analizar los cambios sistémicos que han hecho posible un cambio institucional y narrar las prácticas dirigidas al fin común de comunidad de aprendizaje y ofreciendo una alternativa al existente sistema discriminatorio donde los alumnos son excluidos del sistema ordinario por diagnóstico y etiquetas que les marcan desde su acceso. Los profesionales de la educación especial, justificándose en que su alumnado recibe una educación excluyente reclaman un urgente cambio en el sistema y ellos/as como líderes deben salir de las instituciones. Este artículo describe las acciones que limitan o favorecen la construcción de un sistema educativo nuevo donde valores y acciones conjuntas basadas en la justicia social son compartidas con otros profesionales de centros ordinarios.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, inclusión, educación combinada, educación primaria, empoderamiento.

Introducción / Marco Teórico

Este documento pretende introducir la formación profesional y las condiciones laborales que describen los/as profesionales que trabajan en la escolarización combinada en educación primaria en Andalucía y específicamente de esos líderes que se coordinan para cambiar el sistema.

Estudios demuestran la falta de coordinación con la inclusión educativa en la formación universitaria. En relación con la formación inicial de maestros/as en España hay una bipolaridad en la formación existiendo distintos caminos que llevan a distintas especialidades de maestros (Muntaner-Guasp et al., 2021). El sistema educativo universitario público actual ofrece una formación específica dirigida a la atención concreta de una población homogénea segregada en los que trabajan con los individuos y los que trabajan con las clases. Sin generalizaciones destacando también una gran variabilidad por universidades con desigualdad atención a los contenidos relacionados con inclusión (Sánchez Serrano et al., 2020). Existiendo menciones al grado de magisterio de pedagogía terapéutica y el de audición y lenguaje especializados en atender a una minoría, alumnos con discapacidades o necesidades concretas, y otra rama más curricular dirigida a los grados educativos y en sus contenidos como en el de la educación primaria con las especialidades de educación musical, educación física o lengua extranjera, el de educación infantil y el doble grado que incluye infantil y primaria (BOE, 2006). Mayo (2022), García-Segura y Ruiz Garzón (2020) han identificado que, durante esta fase de formación inicial, los/las estudiantes de primaria e infantil no se sienten con las competencias necesarias para implementar un currículo inclusivo (Ainscow, 2020) en el que se espera que adapten unos contenidos a todos los alumnos. En general parece que con la práctica y experiencia directa y concretamente los/as maestro/as con formación específicos/as en educación especial remarcen sus actitudes positivas ante la inclusión en muchos casos superiores a las del profesorado universitario (Rodríguez Fuentes

et al., 2021). Reiterando también que las escuelas ordinarias no están preparadas, estudios indican que el 50 por-ciento del alumnado con identificadas NEE (necesidades educativas) aprenden menos en la escuela ordinaria por falta de las condiciones necesarias entre tantas también estructurales, y por razones aún sin identificar (Izquierdo and Ullastres, 2021). En relación a la formación del profesorado, y estamos viviendo un inminente cambio importante cuando el Ministerio de Universidades ha elaborado una nueva orden en el 2023 convirtiendo la mención de pedagogía terapéutica por la mención de pedagogía inclusiva, aunque actualmente no se ha dado fecha sobre los cambios e implementación real y la función específica de salir fuera de espacios específicos (Ministerio de Universidades, 2023). Mientras tanto, autores han remarcado que esta división sobre funciones puede estar creando barreras iniciales sobre la función con roles específicos asumiendo condiciones laborales segregadoras (Nistal Anta et al., 2024). Los datos estadísticos revelan que la posición de los alumnos en las aulas ordinarias era positiva hasta finales de los años 90 (Moriña Díez, 2002) pero actualmente va en dirección contraria, y cada vez hay más niños en situación de integración (Alcaraz-García, & Arnaiz-Sánchez, 2020). El profesorado que trabaja en educación especial se siente desde el comienzo de la pandemia aislado en los centros (Alba et al, 2022) falta de tiempo para colaborar (Sagredo- Lillo et al., 2022) y donde el desarrollo profesional es escaso (Corral-Granados., 2022). Se indica que entre todas las especialidades de maestros, el de educación especial es el que se encuentra más motivado para la inclusión de todo el alumnado (González Ortiz, 2021) así que corroboramos que son quienes se encuentran con energía para un cambio urgente.

La modalidad de escolarización combinada es un ejemplo de cambio liderado por los/as profesionales de la educación especial que coordinaban desde los años 90 con la escuela ordinaria para trabajar en conjunto (Azcarate Sánchez, 2021). Cambios legislativos lo sustentan en Andalucía con la formalización en la legislación desde la LOPEG in 1995 (BOE, 1995) y en Andalucía se ha formalizado burocráticamente desde el 2021 (Junta de Andalucía, 2021).

El valor de los profesionales que deciden formar parte de esta modalidad escolar se asume que se debe sustentar bajo unos valores inclusivos por quienes lo primordial es crear una alternativa a la exclusión social que viven los alumnos. El estudio de las condiciones organizacionales añade teóricamente una base sólida a las narrativas individuales de los participantes. Es un estudio donde los parámetros micro se analizan bajo las teorías del desarrollo profesional centrado en la equidad (Jakobs et al., 2023) donde se evalúa la equidad bajo la cultura escolar, las políticas, los programas educativos, las prácticas y los procesos dentro del centro educativo. Liderando un desarrollo profesional, y creando una predisposición de aprendizaje compartido y teniendo en cuenta cuatro dimensiones genéricas que vamos a explorar: la visión, misión y cultura del centro, la mejora de la práctica pedagógica, la distribución de los recursos y la gestión (Berthoud et al, 2023).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal es conocer las experiencias de los/as profesionales que participan en la modalidad de escolarización combinada, analizando las narrativas que relatan las competencias necesarias para seguir implementando su proyecto, describiendo su desarrollo profesional relacionado con equidad y las carencias del sistema educativo.

Metodología / Método

Este estudio cualitativo se ha realizado en Andalucía donde la autora ha seleccionado a cuatro centros educativos, dos parejas de centros educativos de educación de modalidad combinada, dos escuelas ordinarias y dos de educación especial. Es un estudio cualitativo donde 31 profesionales (8, 9, 5 y 9) con formación dispar, profesores/as especialistas y genéricos y PETS (Personal Técnico de Integración Social) han participado en entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo en abril- junio 2023.

Resultados y Discusión

Es remarcable decir que las personas que han tomado la iniciativa de crear nexos comunes, tienen una formación relacionada con la pedagogía terapéutica, motivación por el cambio y unos valores basados en la justicia social y en la equidad en el sistema educativo. Nuestros resultados se suman al de Alba et al., (2020), como recorrido es destacable que en relación con el marco teórico y pedagógico de los/las profesionales que están activos laboralmente dicen que han recibido una formación concretamente en la educación especial bajo un marco teórico y pedagógico en la psicología educativa basada en el modelo médico y de diagnósticos etiquetados con su consecuente intervención directa e individualizada de patologías o discapacidades específicas dentro y fuera del aula ordinaria y falta de aprendizaje cooperativo (Sanahuja Ribés et al., 2020). La reflexión sobre su falta de competencias y un paso hacia el querer aprender de los otros los llevo a dejar atrás lo que ellos habían aprendido sobre intervenciones individualizadas y a formarse con un desarrollo profesional centrado en la equidad e intentar crear un nuevo espacio educativo común. Algunos dicen que es un proceso arduo el querer romper con las exigencias neoliberales individualistas y de focalizar en la mayoría para obtener resultados académicos altos bajo un currículo cerrado. Este análisis distingue que los/as maestras especialistas que dicen que no encuentran la necesidad de participar en un trabajo coordinado y dejando a las adaptaciones en una esquina del aula. “Estos niños trabajan mejor juntos y con su tutora”, ya que no tienen la formación sobre adaptaciones curriculares, se ven sobrepasadas/os por los objetivos y competencias del curso cuando la diferencias son muy significativas con la provisión del gran grupo. Dicen que participar en este estudio les ha hecho reflexionar a casi todas/os y dar paso a un aprendizaje colectivo y modificar las practicas. Los libros de texto tienen un gran valor para ellos, es lo que siempre se hizo, pero ahora con las experiencias de aprendizaje dicen de haberse formado en proyectos “donde cada uno aporta su granito de arena”.

Conclusiones y Propuestas

Desde la formación inicial, el profesorado universitario necesita enseñar a coordinar a los docentes en la planificación de propuestas cercanas a las características de los centros desde una perspectiva interseccional (Paniagua, 2017). Se necesita un cambio de rumbo en el que no solo los expertos en inclusión lleven el cambio. No tiene sentido que haya un especialista en este campo cuando lo deben ser todos/as, como dicen Pañeda et al (2017) deben saber colaborar. Si las actitudes hacia la inclusión no son parte del profesorado universitario es difícil que transmitan el entusiasmo a sus alumnos. Se necesita una formación continua cercana a la investigación permanente de todo el profesorado (Monarca y Rappoport, 2013) que está actualmente trabajando en los centros y la capacitación dentro del horario escolar.

Los centros escolares deben ofrecer tiempo y espacios, abrirse la jornada laboral completa para que los docentes puedan planificar en lugares comunes y bajo recursos como despachos, cocinas y lugares donde se sientan arropados y productivos.

Los ayuntamientos como responsables del mantenimiento de las instalaciones públicas tienen como asignatura pendiente revisar los centros educativos bajo un diseño universal crear y modificar los centros escolares, se están cayendo paredes y las aulas tienen falta de capacidad.

La escuela combinada existe legislativamente y para algunos/as de nuestros/as participantes es como un parche (García Romero, 2005), al mismo tiempo lo consideran un paso en el proceso, pero faltan recursos añadidos al proyecto, con la voluntad no es suficiente. Se necesita un plan fuera de las ganas y motivación de quienes participan y validación institucional. Debe haber una proyección económica y de recursos humanos y materiales que la respalde.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

- Alba, B. G., Parra, J. J. M., & Olmo, M. M. (2022). La inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula abierta*, 51(2), 191-200. ISSN: 0210-2773. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.191-200>
- Alba, B. G., González, P. C., & Olmo, M. M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36. ISSN 0719-6202
- Alcaraz-García, S., & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 299-320. , ISSN 0120-3916, ISSN-e 2323-0134
- Azcárate Sánchez, I. A. (2021). Pedagogía del respeto. Estudio de la evolución de la atención a la diversidad en la educación formal. Universidad La laguna <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23475>
- Berthoud, D. F. (2023). *EQUITY-CENTERED LEADERSHIP AND SUSTAINABLE CHANGEMAKING. Communication and Organizational Changemaking for Diversity, Equity, and Inclusion: A Case Studies Approach*. Routledge. eBook ISBN9781003333746
- BOE (1995) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (Organic Law 9/1995, of November 20, on participation, evaluation and governance of educational centers). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- BOE (2006) Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630>
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática: Una revisión en el tiempo. *Avances en supervisión educativa*. 22, Junio <https://hdl.handle.net/11162/200265>
- Corral-Granados, A. (2022). Challenges in continuing professional development on inclusion in early years in Spain. *Journal of Educational Change*, 1-23. DOI:10.1007/s10833-022-09473-3
- García-Segura, S., & Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la Educación*, 3-12.
- González Ortiz, M. (2021). Inclusión de alumnado con NEAE: percepción y actuación de docentes de primaria, secundaria y pedagogía terapéutica, Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/152223>
- Izquierdo, L. H., & Ullastres, Á. M. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24.
- Jacobs, J., Burns, R. W., Haraf, S., & McCorvey, J. (2023). Identifying Key Features of Equity-Centered Professional Learning. *Journal of School Leadership*, 10526846231187567.
- Junta de Andalucía (2021) INSTRUCCIONES de 6 de octubre de 2021 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/instrucciones-de-6-de-octubre-de-2021-de-la-direccion-general-de-atencion-a-la-diversidad-participacion-y-convivencia>
- Mayo Pais, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación inclusiva*. 15(2), 166-182. ISSN: 1889-4208
- Ministerio de Universidades (2023) <https://www.universidades.gob.es/proyecto-de-orden-por-la-que-se-establecen-los-requisitos-para-la-verificacion-de-los-planes-de-estudios-conducentes-a-la-obtencion-de-los-titulos-universitarios-oficiales-que-habiliten-para-el-ejerci/>

- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, Extraordinario* 2013, pp. 54-78. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. Ediciones Universidad de Salamanca (España). *Siglo Cero*, 52 (2021)
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M. M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023) Informe Olivenza 2022 sobre la situación de la discapacidad en España. Ministerio [http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6817/Informe Olivenza 2022.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6817/Informe_Olivenza_2022.pdf?sequence=1)
- Paniagua, A. (2017). De la Diversidad a la Construcción de las Necesidades Educativas en las Aulas de Primaria: Un Análisis Interseccional desde el Caso español. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 21-34.
- Pañeda, P. C., de Mesa, C. G. G., Martino, E. Á., Hernández, M. Á., & Mon, M. Á. C. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de investigación en educación*, 15(1), 27-40.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., & Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista colombiana de educación*, (78), 343-360.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>
- Sanahuja Ribés, A., Sánchez-Tarazaga Vicente, L., & Ruiz-Bernardo, P. (2020). Estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza:.. <http://hdl.handle.net/10234/192530>. ISSN 2659-8345

DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN FAMILIAR

Ana Isabel González Contreras¹, José Luis Ramos Sánchez, David Pérez Jorge¹
Universidad de Extremadura¹, Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de Extremadura², Universidad de La Laguna³

Autoría de correspondencia: anaisabelgc@unex.es

Resumen

Uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo es no detectar a tiempo las dificultades de aprendizaje, especialmente las relacionadas con la lectura y la escritura. El objetivo de este trabajo fue aportar un cuestionario fiable y válido dirigido a las familias para detectar el riesgo de presentar dificultades lectoescritoras y dislexia desde los primeros momentos de la escolaridad obligatoria. Respondieron al cuestionario las familias de 1385 estudiantes escolarizados en educación infantil (5 años) y de 1º a 6º de educación primaria (49.5% chicos y 50.5% chicas), con una mediana de edad de 9 años y 2 meses (entre los 5 y 13 años). Se mostró la estructura factorial unidimensional del cuestionario (CFD-14) y se demostró fiabilidad y validez de criterio a partir de tres evidencias: 1 y 2) la correlación entre la puntuación del cuestionario y la valoración del rendimiento por el profesorado y por la familia, 3) la comparación en la puntuación total en CFD-14 entre un grupo de alumnado disléxico (n=13) y la muestra general del estudio. Finalmente, se estableció la puntuación directa correspondiente al percentil igual o superior 90 como criterio para identificar al alumnado con riesgo de dificultades lectoescritoras, sean de origen disléxico o no.

Palabras clave: Dislexia, evaluación dificultades de aprendizaje, detección precoz, educación infantil y primaria.

Introducción / Marco Teórico

Una de las críticas más frecuentes hacia nuestro sistema educativo es no detectar a tiempo las dificultades de aprendizaje, a pesar de que la detección temprana es uno de los principios de nuestros textos legales (Ley Orgánica 3/2020, Art. 73). Existe una amplia preocupación compartida de los profesionales de la educación y de las familias ante el retraso en la detección, evaluación y atención del alumnado disléxico por la “invisibilidad” de esta dificultad específica. Precisamente, la detección tardía del alumnado con dislexia, hizo plantearnos el objetivo de elaborar y validar un cuestionario en lengua española dirigido a las familias. Por tanto, la idea es disponer de un instrumento que pueda utilizarse por los centros educativos de manera generalizada para la detección de las dificultades del alumnado. Detectar para evaluar, y evaluar para atender las necesidades educativas del alumnado en un marco inclusivo.

Se utilizaron las siguientes fuentes que recogen evidencias científicas sobre el tema: 1) el concepto de dislexia según la Asociación Internacional de Dislexia en 2002 con el patrocinio del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD); 2) el estudio de De la Peña y Bernabeu (2018), y 3) las aportaciones del Yale Center for Dyslexia and Creativity (YCDC), especialmente de Shaywitz y Shaywitz (2020).

Se comprobó que el modelo de autoinforme en la detección de la dislexia es válido y fiable cuando se aplica a adultos y a adolescentes (Giménez et al., 2014; Lefly y Pennington, 2000; Ramos y González, 2019). Como antecedentes, el Cuestionario de Discapacidades de Aprendizaje de Colorado (CDLQ-R, subescala de lectura) de Willcutt et al. (2011), fue adaptado en lengua española por Marder y Lo Gioco (2021). La tradición estadounidense sobre la detección y evaluación de dificultades de aprendizaje se potenció con la Ley para la

Mejora Educativa de las Personas con Dificultades (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004), que utiliza el paradigma del modelo de respuesta a la intervención (Jiménez, 2019) frente al modelo del criterio de discrepancia entre el nivel intelectual y el rendimiento lectoescriptor.

El Cuestionario Familiar de Detección compuesto por 14 ítems (CFD-14) va dirigido de manera general a la detección del riesgo de dificultades de lectura y escritura, y es especialmente útil para detectar al alumnado con riesgo de dislexia. De hecho, gran parte de los ítems seleccionados fueron extraídos de la Asociación Internacional de Dislexia (Junta directiva de IDA, 2002) que define la dislexia como una dificultad específica para reconocer de manera precisa y/o fluida las palabras y por dificultades en las habilidades de decodificación y ortografía deficientes. Estas dificultades suelen resultar de un déficit en el componente fonológico del lenguaje (Coraisaca et al. 2021; Tamayo, 2017). Por tanto, y atendiendo a la definición de la IDA, la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre o sonido de las letras, el lenguaje oral, la velocidad en el procesamiento visual-auditivo y la memoria auditiva inmediata constituyen la base del aprendizaje lectoescriptor en los momentos iniciales (Cuetos et al., 2015 y 2020; Ramos et al., 2019).

Objetivos / Hipótesis

Sobre la base de lo expuesto, los objetivos de la investigación fueron dos. Primero, demostrar la fiabilidad y validez de CFD-14 dirigido a las familias del alumnado entre los 5 y los 13 años, correspondientes a los niveles escolares de educación infantil (5 años) y de 1º a 6º de educación primaria. Y segundo, establecer el punto crítico de corte para identificar al alumnado con riesgo de dificultades de lectura y escritura, tomando como referencia el percentil 90.

Metodología / Método

Se han seguido las normas éticas de la Universidad de Extremadura en la investigación con personas, se contó con la autorización de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y se informó a los centros educativos de la voluntariedad de las familias para su cumplimentación. El diseño de muestreo se llevó a cabo teniendo en cuenta las principales características poblacionales de los centros educativos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura: titularidad (públicos y privados), nivel académico (desde educación infantil -5 años- hasta 6º de educación primaria), y el sexo de los participantes (masculino y femenino). Una vez eliminados los cuestionarios incompletos, se obtuvo una muestra válida de 1385 sujetos (685 niños, 49.5% y 700 niñas, 50.5%), pertenecientes a centros educativos públicos (n=971, 70.1%; España 67.7% y Extremadura 78.8%) y privados-concertados (n=414, 29.9%; España 32.3% y Extremadura 22.2%) con la siguiente distribución según el nivel educativo: infantil 5 años (n=172), 1º primaria (n=176), 2º primaria (n=194), 3º primaria (n=154), 4º primaria (n=216), 5º primaria (n=216) y 6º primaria (n=257). La mediana de edad de la muestra fue de 9 años y 2 meses y sus valores mínimos y máximos se situaron entre 5 años y 4 meses y 13 años y 2 meses.

Se elaboró un cuestionario sencillo y claro de cumplimentar por todas las familias cuya respuesta fuese SÍ (si cumple o haya cumplido lo expresado en el ítem) o NO (si no cumple o no haya cumplido lo expresado en el ítem). CFD-14 incluye ítems relacionados con la evolución y desarrollo del lenguaje oral (ítem 1 y 2), la memoria verbal (ítems 3 y 4), la conciencia fonológica (ítems 5 y 6), la actitud hacia el aprendizaje lectoescriptor (ítem 7), las necesidades educativas y ayudas hacia el alumnado derivadas de su proceso de aprendizaje (ítems 8, 9 y 10), la asociación grafema-fonema (11 y 12) y, finalmente, se añaden los dos ítems complementarios descritos (13 y 14), relacionado con los antecedentes familiares y las dificultades ortográficas.

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 25, la aplicación *Factor Analysis* (Lorenzo y Ferrando, 2023) y la aplicación G*Power (versión 3.1.9.7) para calcular el tamaño del efecto.

Resultados y Discusión

CFD-14 mostró su idoneidad con el tamaño muestral al obtener un valor global KMO elevado (0.888), así como la adecuación para realizar el análisis factorial al obtenerse valores significativos en la prueba de esfericidad de Bartlett (15870.6, g.l. = 91; $p < 0.000$). A partir de la aplicación *Factor Analysis* se obtuvo un solo factor (unidimensional) que explicó el 55,65% de la varianza total (eigenvalue = 7,792). El ajuste del modelo a partir de RMSEA de 0.038 (g.l.= 77) es adecuado ($< .05$) y el Índice de Bondad de Ajuste es bueno (Goodness of Fit Index, GFI = 0.970).

Tabla 1

Saturaciones factoriales de cada ítem en el factor

Ítems	Factor 1
1. Comenzó a hablar más tarde de lo esperado.	.549
2. Tiene o tuvo dificultades de pronunciación más allá de lo esperado por su edad.	.637
3. Tiene o tuvo dificultades para contar un hecho, relatar algún suceso, un cuento, ...o lo hace o hacía con frases cortas.	.797
4. Tiene o tuvo dificultades para memorizar canciones, retahílas, trabalenguas, poesías, ... u otra información que pretende memorizar.	.835
5. Tiene o tuvo dificultades para decir una palabra que rima con otra, o decir palabras que empiezan por “m”, por ejemplo, tiene o tuvo dificultades en jugar al “veo-veo”.	.769
6. Tiene dificultades en deletrear palabras.	.808
7. Ha manifestado que no le gusta leer o escribir, o se niega a hacerlo.	.595
8. En clase, tarda más tiempo que los demás para hacer las tareas de leer y escribir.	.767
9. En clase, necesita más ayuda que los demás para hacer las tareas de leer y escribir.	.862
10. En clase, tiene más dificultades que los demás para atender en las tareas de leer y escribir.	.829
11. Tiene frecuentes errores al leer o escribir palabras.	.796
12. a (de 1º a 6º): Es lento/a al leer palabras o textos.	
12. b (infantil 5): Tiene dificultades en nombrar, reconocer o recordar el sonido de letras estudiadas.	.832
13. Conoce algún antecedente de familiar directo (padres, tíos, hermanos) con dificultades de aprendizaje en lectura o escritura.	.414
14. Tiene muchos errores ortográficos y persisten más de lo esperado (de 3º a 6º).	.476

Se demostró adecuada fiabilidad (.935 Omega ordinal de McDonald, e índices de homogeneidad de los ítems entre .416 y .753). Se utilizaron tres criterios de validez: 1 y 2) la correlación entre la puntuación del cuestionario y la valoración del rendimiento por el profesorado y por la familia. Se solicitó al maestro/a tutor/a y a la familia que expresara la valoración del rendimiento teniendo en cuenta cuatro niveles (un punto si consideraban que no supera los objetivos previstos, dos puntos si supera los objetivos con dificultades, tres puntos si supera los objetivos según lo previsto, y cuatro puntos si sobrepasaba los objetivos previstos). 3) la comparación en la puntuación total en CFD-14 entre un grupo de alumnado disléxico (n=13) y la muestra general del estudio. Los resultados de la tabla 2 muestra una

correlación significativa entre las valoraciones (profesorado y familia) y CFD-14 (tamaño de efecto moderado).

Tabla 2

Correlación entre CFD-14 y valor del rendimiento lectoescriptor

	Maestro/a (1-4) (n = 1383)	Familia (1-4) (n = 1373)
Coeficiente <i>Rho</i> Spearman	- .507 (.000)	- .539 (.000)

Por otro lado, en la tabla 3 apreciamos diferencia significativa (z de U de Mann-Whitney) en la puntuación total de CFD-14 y una significación práctica muy elevada (tamaño del efecto de Cohen 2.209).

Tabla 3

Comparación de promedios entre grupo muestral y grupo disléxico.

	Grupo muestral (n=1385)	Grupo disléxico (n=13)
Media aritm.	1.83	7.00
Desv. típica	2.606	2.041
Rango promedio	694.02	1283.54
z de U de M-W: -5.492 (.000), tamaño efecto <i>d</i> Cohen: 2.209		

Los principales estadísticos descriptivos se detallan en la tabla 4 e identifican la posición de un sujeto en relación con la muestra. La puntuación directa (PD) más próxima al percentil 90 (89.6) es 5 (sombreado). Por tanto, el riesgo de dificultades se dará cuando la puntuación sea igual o superior a 5. En este caso, se recomendaría un seguimiento, una evaluación que identifique las necesidades educativas y/o una intervención proactiva.

Tabla 4

Descriptivos y frecuencias para la identificación del riesgo

PD	Frecuencia	Porcentaje acumulado	Descriptivos
0	601	43.4	
1	285	64.0	Media Aritm.: 1.83
2	151	74.9	Mediana: 1.00
3	85	81.0	Dt: 2.606
4	72	86.2	Asimetría: 1.835
5	47	89.6	Curtosis: 3.027
6	30	91.8	
7	34	94.2	

8	23	95.9
9	27	97.8
10	14	98.8
11	7	99.4
12	4	99.6
13	5	100.0

Conclusiones y Propuestas

Se obtuvo un cuestionario fiable y válido para ser respondido por las familias del alumnado entre 5 y 13 años con la finalidad de detectar lo más tempranamente posible el riesgo de dificultades de lectoescritura, sean de origen disléxico o no. CFD-14 es especialmente útil para tomar decisiones respecto de la intervención proactiva y de la evaluación. La puntuación directa igual a 5 se corresponde con un centil aproximado de 90 y marca el riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Proponemos a los centros educativos de educación primaria y a los servicios de orientación educativa que se anticipen en la detección de dificultades en lectura y escritura y no esperen a que el alumnado fracase para actuar. Esperar al fracaso no es justo ni para el alumnado ni para las familias, es necesario realizar intervenciones proactivas que garanticen lo antes posible la mejor respuesta educativa desde un marco inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement*. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400>
- Coraisaca, E. C., Ordoñez, J. C. y Ontaneda, L. M. (2021). Alteraciones fonológicas causadas por la dislexia en estudiantes de la Educación General Básica. *Sociedad & Amp; Tecnología*, 5(1), 73–85. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.190>
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Molina, M.I., Suárez-Coalla, P. y Llenderrozas, MC. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 17(66). <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- De La Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17 (3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- Giménez, A., Luque, J. L., López-Zamora, M. y Fernández-Navas, M. (2014). A self-report questionnaire on reading-writing difficulties for adults. [Autoinforme de Trastornos Lectores para AdultoS (ATLAS)]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 109–119. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166671>
- Jiménez, J. E. (coord.) (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Lefly D.L. y Pennington B.F. (2000). Reliability and validity of the Adult Reading History Questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 286-296. <https://doi.org/10.1177%2F002221940003300306>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, Art.73. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2023). *Factor Analysis*. Versión 12.04.01. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/Download.html>
- Marder, E. y Lo Gioco, C. (2021). Detección de riesgo de dificultades lectoras en niños en el ámbito hospitalario utilizando pruebas de cribado. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 39, 27-41. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160222>
- Ramos, J.L. y González, A.I. (2019, junio 19-21). *Cuestionario Familiar para la Detección de la Dislexia en Educación Secundaria Obligatoria*. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III), 21-27. Madrid, España. https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf
- Ramos, J.L., González, A.I. y Galve, J.L. (2019). *DIX: baterías para la detección de las dificultades de lectoescritura y dislexia de 5 a 8 años*. CEPE.
- Shaywitz, S. y Shaywitz, J. (2020). *Overcoming Dyslexia*. Second revised edition. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C. y Pennington, BF (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological Assessment*, 23(3), 778–791. <https://doi.org/10.1037/a0023290>

INCLUSIÓN DIGITAL: LOS COMUNICADORES SAAC COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA VIDA DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Ana Romero Tovar
Universidad de Murcia

Autoría de correspondencia: anaromero.art@gmail.com

Resumen

En la era digital, la inclusión de personas con discapacidad se ha convertido en un objetivo fundamental. Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son herramientas esenciales para facilitar la comunicación y la participación de aquellas personas con dificultades en el habla o en la comunicación. Este estudio de caso, en torno a un joven de quince años que presenta Autismo, examina el papel crucial de los comunicadores especializados en SAAC en este proceso de inclusión digital. Explora cómo estas tecnologías de la comunicación no solo facilitan el acceso a la tecnología y los medios digitales, sino que también adaptan y personalizan los sistemas de comunicación para satisfacer las necesidades individuales. Además, se destacan las formas en que los comunicadores SAAC con software Proloquo2Go, colaboran con personas que presentan el Trastorno del Espectro Autista, familias, educadores y profesionales de la salud para promover una inclusión más amplia y significativa en la sociedad digital actual. Este enfoque integral no solo mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad, sino que también promueve un entorno más equitativo y accesible para todos.

Palabras clave: inclusión, comunicadores SAAC, Proloquo2Go, bienestar familiar, comunicación funcional.

Introducción / Marco Teórico

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por dificultades significativas en la comunicación y la interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). Estas dificultades varían ampliamente entre las personas afectadas, dependiendo de su desarrollo intelectual y social. Entre las principales teorías que explican los problemas de comunicación en personas con TEA, apoyándose en estudios recientes y relevantes en la materia.

Una de las explicaciones de las dificultades de comunicación en personas con TEA es la teoría de la coherencia central débil, propuesta por Frith (1989). Según esta teoría, las personas con TEA tienden a centrarse en los detalles en lugar de procesar la información de manera global. Este enfoque en los detalles puede llevar a una percepción fragmentada de la realidad, lo que afecta la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje en contextos más amplios y complejos (Happé y Frith, 2006). Verpoorten et al. (2014) destacaron que este procesamiento local puede resultar en un interés acentuado por las partes o los detalles de la información, dificultando la integración de los elementos en un todo coherente. La atención conjunta es la capacidad de coordinar la atención con otra persona hacia un objeto o evento, un aspecto fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. A menudo, las personas con trastorno del espectro autista tienen problemas para desarrollar esta habilidad, lo que afecta su capacidad para participar en interacciones sociales y aprender habilidades comunicativas básicas, como mirar a los ojos o emitir sonidos en contextos de interacción (Escudero et al., 2013; Garrido et al., 2015; Jiménez, 2015). Estas dificultades en la atención conjunta impiden la construcción de esquemas comunicativos fundamentales para el posterior desarrollo del lenguaje.

Ante esta realidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, en concreto, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se erigen como las herramientas diseñadas para ayudar a las personas con dificultades significativas en la comunicación verbal. Estas herramientas abarcan una variedad de métodos y dispositivos que facilitan la comunicación efectiva, mejorando así la calidad de vida de las personas con discapacidad, en concreto, facilitan la comunicación para personas con discapacidades del habla. Estos dispositivos pueden variar desde tableros de comunicación simples hasta sofisticados dispositivos electrónicos que producen habla (Light et al., 2014).

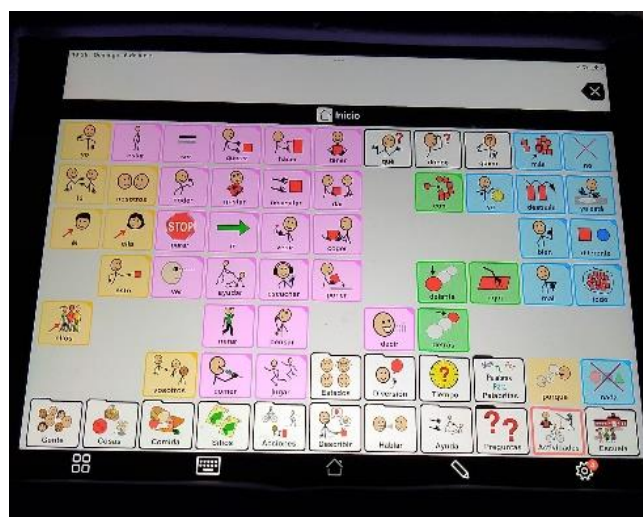
Uno de los dispositivos más destacados en esta categoría es el comunicador con el software Proloquo2Go. Proloquo2Go es una aplicación de comunicación asistida que se utiliza en dispositivos iOS, como el iPad y el iPhone. Está diseñada para proporcionar a los usuarios una manera de comunicarse de manera efectiva a través de una interfaz gráfica intuitiva. El software emplea una combinación de símbolos, imágenes y texto para representar palabras y frases, permitiendo a los usuarios construir mensajes que pueden ser leídos en voz alta por el dispositivo. El uso del comunicador proporciona un feedback inmediato al usuario, lo que es crucial para el aprendizaje y la motivación. La capacidad de generar respuestas verbales instantáneas refuerza el uso continuo y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Proloquo2Go utiliza una interfaz gráfica basada en símbolos que permite la construcción de oraciones mediante la selección de imágenes y palabras, las cuales son vocalizadas por el dispositivo (Cafiero y Meyer, 2008). Estudios han mostrado que el uso de este software mejora significativamente la capacidad de los niños con TEA para comunicarse de manera funcional, reduciendo así la frustración y los sentimientos asociados con la incapacidad de comunicarse (Lorah et al., 2013).

El uso de Proloquo2Go fomenta la autonomía en niños y jóvenes con TEA al permitirles participar más activamente en su entorno social y educativo. La capacidad de comunicarse de forma independiente con sus compañeros y maestros promueve una mayor inclusión en actividades cotidianas y académicas (Light y Drager, 2007). La personalización del software, que puede ajustarse para incluir vocabulario específico y adaptarse a las necesidades individuales, es un factor clave para este incremento en la autonomía (Lund y Light, 2007).

Figura 1

Interfaz de comunicador SAAC con software Proloquo2Go.



Nota. Interfaz software Proloquo2Go. Antonia Baquero. 2024. Copyright. Todos los derechos reservados.

Proloquo2Go permite una alta personalización, ajustándose a las necesidades y habilidades individuales del usuario. Se pueden configurar diferentes niveles de vocabulario, desde el básico hasta el avanzado, y ajustar la disposición de los botones para facilitar el acceso. El software incluye una extensa biblioteca de símbolos y palabras que representan acciones, objetos, emociones y más. Los usuarios pueden seleccionar estos símbolos para construir frases y oraciones completas. Cada símbolo está asociado a un archivo de audio que pronuncia la palabra o frase seleccionada. Incorpora funciones de predicción de palabras y frases que se ajustan al uso frecuente del usuario. Esto facilita una comunicación más rápida y eficiente al sugerir opciones basadas en el historial de uso. El software organiza las palabras y frases en categorías y carpetas, lo que facilita la navegación y el acceso rápido a términos relevantes. Estas categorías pueden ser personalizadas según las necesidades y preferencias del usuario.

Objetivos / Hipótesis

En base a la revisión bibliográfica realizada en torno al tema en cuestión y, contextualizado en la importancia que los comunicadores SAAC tienen en cuanto a la autonomía, la mejora de la vida cotidiana y las implicaciones en la mejora de la comunicación en niños y jóvenes que presentan el Trastorno del Espectro Autista los objetivos planteados en torno al estudio de caso que se presenta son:

- Evaluar el impacto del uso de Proloquo2Go en la comunicación funcional y en la capacidad de los niños y jóvenes con TEA para expresar necesidades, deseos y pensamientos a través del uso de Proloquo2Go comparando con otros métodos de comunicación tradicionales utilizados previamente por los participantes.
- Analizar el efecto de Proloquo2Go en la autonomía de los usuarios a través de la percepción de la familia sobre la autonomía de los usuarios antes y después del uso de Proloquo2Go.
- Evaluar la satisfacción y aceptación del uso de los comunicadores SAAC la opinión y experiencia proporcionada por la familia y profesionales involucrados en el uso de Proloquo2Go.

Metodología / Método

Participantes

El estudio de caso que nos ocupa se basa en un joven de quince años al que llamaremos A. Actualmente, está matriculado en un CEE público pero hasta los trece años estuvo matriculado en un centro ordinario, cursando su educación primaria en un Aula Abierta.

El diagnóstico, realizado en torno a los dos años de edad, fue Trastorno del Espectro Autista. A. ha mostrado desde pequeño una comunicación oral limitada. Si bien podía expresar sus necesidades básicas, como pedir agua, algún alimento o ir al baño, no era capaz de mantener una conversación. Aunque la familia generalmente lograba comprenderlo, también experimentaron momentos de frustración tanto A. como sus padres. Su familia se percató de la existencia de un retraso en el desarrollo alrededor del primer año de edad.

Instrumentos

En esta investigación, se empleó una metodología de entrevista con la familia de A. para explorar el impacto de la incorporación del comunicador SAAC (Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación) en la mejora de la comunicación y el bienestar familiar. La entrevista proporcionó una perspectiva profunda sobre cómo el uso de SAAC, específicamente el software Proloquo2Go, ha facilitado una comunicación más efectiva y significativa A. Los resultados preliminares revelan que la implementación de Proloquo2Go ha reducido las frustraciones asociadas con las dificultades de comunicación previas, permitiendo a A. expresar sus necesidades, emociones y pensamientos de manera más clara y comprensible. Además, la familia destaca que esta mejora en la comunicación ha contribuido

positivamente al ambiente familiar, promoviendo un mayor entendimiento mutuo y mejora en su vida cotidiana.

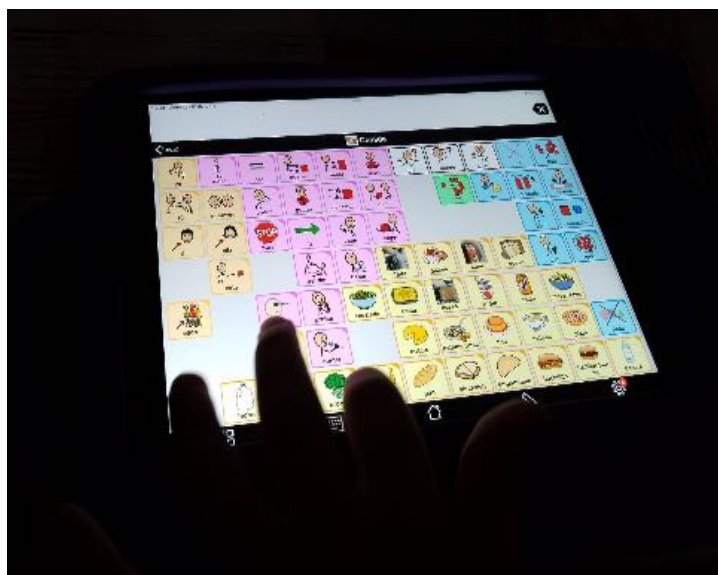
Resultados y Discusión

La incorporación del comunicador en la vida diaria de A. ha aportado numerosos beneficios significativos. Uno de los más destacados es la capacidad de comunicarse de manera efectiva con su entorno, tanto en casa como en situaciones externas, en el colegio o en la vida cotidiana. A través de estos dispositivos puede acudir a un bar y pedir una bebida como una Fanta de manera autónoma, sin necesidad de que nadie más hable por él. Para las familias de niños con TEA, la frustración asociada con las dificultades de comunicación puede ser abrumadora. Las familias pueden sentirse impotentes por la incapacidad de entender o satisfacer las necesidades de su hijo de manera efectiva. Esto puede generar estrés, ansiedad y sentimientos de culpa por no poder proporcionar el apoyo adecuado. La incorporación del comunicador en el día a día de A. ha generado un entorno facilitador para la comunicación y para la mejora de su desarrollo personal y social.

El uso del comunicador reduce significativamente las frustraciones de A., permitiéndole expresar sus sentimientos y emociones, pedir aquello que necesita y, lo más importante, mantener una conversación directa con otras personas. Un aspecto a destacar del comunicador es que está personalizado para satisfacer las necesidades específicas de A. Las dificultades de comunicación en niños con TEA no solo afectan su capacidad para expresarse y relacionarse con los demás, sino que también tienen un impacto significativo en su bienestar emocional y en el de sus familias. La frustración resultante puede ser un desafío constante en la vida diaria, subrayando la importancia de intervenciones efectivas y apoyos adecuados que promuevan una comunicación más funcional y satisfactoria.

Figura 2

A. interactúa con el comunicador SAAC con software Proloquo2Go.



Nota. Interfaz software Proloquo2Go. Antonia Baquero. 2024. Copyright. Todos los derechos reservados.

De igual modo, la familia ha experimentado beneficios notables, ya que han descubierto un mundo fascinante en el que el lenguaje se manifiesta no solo a través del comunicador, sino

también mediante miradas y sonrisas. Esta experiencia ha ampliado su comprensión del lenguaje y la comunicación en su totalidad.

Conclusiones y Propuestas

El éxito de los comunicadores SAAC depende, en gran medida, del apoyo y la formación continua de los usuarios y sus familias. La comunicación es fundamental para establecer y mantener relaciones sociales significativas. Los niños y jóvenes con TEA pueden experimentar dificultades para iniciar y mantener conversaciones, compartir intereses o jugar de manera cooperativa, dificultades que pueden llevar a la exclusión social y a sentimientos de soledad tanto para ellos como para su entorno familiar.

Los SAAC permiten a jóvenes como A. comunicarse de manera más efectiva, lo que mejora sus interacciones sociales y les permite participar más plenamente en la comunidad. Esto no solo aumenta su autonomía, sino que también mejora su autoestima y calidad de vida. Proloquo2Go es una herramienta potente dentro de los SAAC que ofrece una plataforma accesible y eficaz para mejorar sus habilidades comunicativas y su integración social. La personalización y adaptabilidad del software permiten que se ajuste a las necesidades individuales, promoviendo una comunicación más efectiva y una mayor calidad de vida.

La conclusión más importante que emana de esta investigación se encuentra en las palabras que manifiesta la madre de A.: *“Mi hijo es feliz con poder comunicarse con su comunicador. Se ve integrado en la sociedad aunque a la sociedad aún le queda mucho todavía por aprender, pero va poco a poco, que es lo importante. Que todas las personas podamos tener una vida digna y poder entendernos”*.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Cafiero, J. M. y Meyer, A. (2008). Your child with autism: When is augmentative and alternative communication (AAC) an appropriate option? *Exceptional Parent*, 38(5), 30-32.
- Escudero, V., López, L. y Menéndez, A. (2013). La atención conjunta en el autismo: Evaluación e intervención. *Revista de Psicología Clínica*, 23(3), 423-437.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell.
- Garrido, A., García, J. y González, M. (2015). Desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. *Psicothema*, 27(4), 419-425.
- Happé, F. y Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.
- Jiménez, M. (2015). Intervenciones tempranas en la atención conjunta en niños con TEA. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 450-460.
- Light, J. y Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204-216.
- Light, J., McNaughton, D., Weyer, M. y Karg, L. (2014). Evidence-based literacy instruction for individuals who require augmentative and alternative communication: A case study of a student with multiple disabilities. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 35-47. <https://doi.org/10.1044/aac23.1.35>
- Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S. y Hantula, D. (2013). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2794-2804.

- Lund, S. K. y Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I—what is a “good” outcome? *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), 285-299.
- Verpoorten, R., Claes, L. y Lier, C. (2014). Coherencia central débil en el autismo: Implicaciones para la intervención. *Autism Research and Treatment*, 2014, 1-8.

DUA: ¿INSTRUMENTO QUE COLABORA CON UN SISTEMA EDUCATIVO INJUSTO O UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN?

Antonio Miñán Espigares¹, Javier Sánchez Mendías¹, Mario Rodolfo Meza Rodríguez¹, Julia Fernández Morales¹
Universidad de Granada¹

Autoría de correspondencia: aminan@ugr.es

Resumen

La UNESCO (2016), señala que la Educación Inclusiva debe conseguir una educación para todos/as, sin importar las diferencias individuales, sociales o culturales. Sin embargo la trayectoria seguida desde la LOGSE, de 1990, en España, nos hace preguntarnos si los nuevos instrumentos, colaboran para conseguir una transformación del sistema educativo que reduzca las desigualdades y ofrezcan una educación innovadora, significativa e inclusiva o por el contrario constituyen herramientas que corren el riesgo de ser interpretadas y utilizadas en un camino de continuar con una educación reproductora.

En esta investigación nos hemos aproximado al uso que hace el profesorado del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), así como la concepción que tienen y las dificultades con las que se encuentran para averiguar si el DUA ayuda en el proceso de Educación Inclusiva, de todos/as. La técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada, a 4 profesores/as de la ESO, intentando encontrar respuesta a la pregunta planteada a través del concepto que tienen, estrategias y TIC que usan y dificultades con las que se encuentran.

Los resultados reflejan que existe un gran desconocimiento y no se percibe obligación de formación y aplicación del DUA, aunque demandan formación y recursos. Es posible que el desarrollo adecuado del uso de este modelo sea largo, comprobando que el riesgo de un mal uso existe.

Palabras clave: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), educación inclusiva, transformación, cultura de la diversidad.

Introducción / Marco Teórico

Entre los principios de la educación, La LOMLOE (2020) incluye la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. De la misma forma, en las normas que regulan el currículum se establece que la atención a la diversidad, concretamente en la ESO, sea apoyada en los principios del DUA, en la accesibilidad universal y en la inclusión educativa, asegurando de esta forma la igualdad de oportunidades y ayuda al alumnado con NEAE.

La UNESCO (2016), considera la Educación Inclusiva como núcleo de educación para todos, sin importar las diferencias individuales o sociales. También señala que aún no se ha cubierto el derecho a recibir una educación de calidad para todos.

Para conseguir una escuela de calidad y equidad, se reconoce la necesidad de formar a los docentes con las habilidades necesarias para atender la diversidad en el aula (Duk et al., 2021). El DUA puede ayudar a atender la diversidad, debido a que cuenta con las pautas y estrategias adecuadas para flexibilizar la enseñanza para todo el alumnado, teniendo en cuenta las diferentes habilidades y capacidades (Rao et al., 2021). Una adecuada implementación del DUA, debe permitir contemplar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y de transformación de todos/as. Berríos y Herrera (2021), se observó que las profesionales aun utilizando este modelo, no era puesto en práctica como estrategia para

fomentar la inclusión. Para que este modelo sea llevado a cabo con éxito se necesita profesorado concienciado con la inclusión, queriendo llegar a todos sus alumnos, reduciendo el modelo tradicional y homogéneo (Espada et al., 2019).

Muchos currículos no dan cabida a todo el alumnado (Alba et al. 2018). Además, puesto que los recursos tecnológicos adquieren un papel imprescindible en este modelo, los docentes deben asumir el reto de alfabetizarse digitalmente (Díaz Orgaz, 2022), (Heredia et al., 2023). Reafirmando la importancia de las TICs, Arter et al. (2008) indican que la motivación y participación del alumnado es incrementada en más del 50% cuando se siguen los principios del DUA y se utiliza correctamente la tecnología. Cabe pensar que si usamos el DUA junto a procesos de transformación, dicho porcentaje pueda aumentar, además se viene demostrando que cuando se aplica el DUA, se producen también nuevas formas de pensar (Segura y Quiros, 2019). Meyner et al. (2014) señalan que el DUA incentiva el desarrollo de aprendizajes expertos. Se pretende alcanzar el más alto desarrollo de cada persona, buscando conseguir la máxima participación y aprendizaje de todo el alumnado (Azorín y Ainscow, 2020; Hernández-Torrano et al., 2020). También Núñez y López (2022) indican que gracias al uso del DUA pueden ser eliminados los obstáculos inintencionados del currículo. Según Sánchez-Gómez y López (2020), este diseño puede responder positivamente a las necesidades de toda el aula.

Es muy importante que el DUA, así como todas las medidas que se pongan en marcha en los centros educativos para que la inclusión sea una realidad, deben consigan la transformación, reconociendo la capacidad transformadora del sujeto, como señalan Elboj y otros (2006). En este sentido debemos considerar que la transformación significa convertir las dificultades en oportunidades, cambiar las circunstancias que fomentan la desigualdad, considerar que todas las personas de la comunidad educativa se transforman, que se adquiere y se desarrolla un compromiso con el contexto, colaborar en los cambios que se produzcan y tomar conciencia de las necesidades y del aprendizaje de todos/as en el proceso de transformación que afecta a todos/as.

Objetivos / Hipótesis

1. Analizar las necesidades que tiene el profesorado en la atención al alumnado NEAE.
2. Conocer cómo ayuda el DUA a la atención del alumnado NEAE.
3. Conocer el papel que ocupan los recursos tecnológicos para dar respuesta al alumnado NEAE dentro del DUA.
4. Identificar las principales formas de motivación, percepción y expresión empleadas para trabajar con alumnado NEAE dentro del DUA.

A través de estas cuestiones pretendemos indagar si el DUA, está siendo un instrumento que colabora con un sistema educativo injusto o un marco para la transformación.

Metodología / Método

La metodología empleada se fundamenta en el enfoque cualitativo de la investigación educativa, empleando como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada. Las informaciones nos aportan datos que definen la idoneidad de su carácter cualitativo (Smith et al., 2009). La técnica empleada para categorizar la información se basa en el análisis de contenido y su organización con la teoría fundamentada (Ávila de Lima, 2013; Flick, 2012). Mediante un enfoque de naturaleza narrativa, se procedió al análisis manual de la transcripción realizada para llevar a cabo una selección del contenido en función a los objetivos (Barredo et al., 2023). Las entrevistas se hicieron a 4 docentes de la ESO, cuyos detalles se especifican en la tabla siguiente:

Tabla 1*Información de los participantes y del alumnado NEAE*

Sujeto	Especialidad	Alumnado NEAE
P1	Física y Química	Discapacidad Auditiva; TDAH; Inteligencia límite; Asperger; Dificultades de aprendizaje.
P2	Contabilidad	D. Visual; D. Auditiva.
P3	Orientación	Dislexia; D. cognitiva; D. física; TDAH; Síndrome de Down; Altas Capacidades.
P4	Geografía	D. Auditiva; TDAH; Inteligencia límite.

La duración de cada entrevista fue de 60 minutos y se registró en audio, para su posterior transcripción y análisis. Las preguntas del guion de entrevista es el siguiente:

1. ¿Qué tipo de NEAE tienes en tu aula?
2. ¿Qué obstáculos encuentras para atender sus necesidades?
3. ¿Cómo ayuda el DUA a la atención de alumnado NEAE? ¿Qué metodología empleas? ¿Utilizas estrategias específicas?
4. ¿Es necesaria la tecnología para implementar el DUA? ¿Cómo la utilizas?
5. ¿Cómo lo haces para motivar, percibir correctamente la información para expresar y concretar tareas?

Resultados y Discusión

O1: Son necesarios recursos, mejor formación y sensibilización del profesorado y mayor compromiso e implicación de las familias. Necesidad de reducir la ratio. Necesidad de contar con recursos de accesibilidad, especialmente en el alumnado con discapacidad visual y auditiva, para favorecer la percepción de la información. Es preciso mejorar la organización de las aulas ya que la escasa flexibilidad del mobiliario hace difícil implementar metodologías y estrategias que ayuden al alumnado NEAE a trabajar con el resto de sus compañeros.

O2: Se destaca el empleo del trabajo cooperativo y del aprendizaje orientado a proyectos. Otra estrategia destacada es la ubicación del alumnado NEAE en la primera fila y emplear el alumnado mentor o tutor para hacer posible el DUA. Resulta útil desarrollar propuestas de trabajo en las que el alumnado pueda participar en la elaboración de la actividad o en la forma en la que va a presentar el producto final de su trabajo.

O3: Se destacan las ventajas que ha supuesto el avance tecnológico para favorecer el acceso a la información del alumnado NEAE, especialmente, en aquellos casos en los que presenta discapacidad visual y auditiva. También destacan el uso de aplicaciones, para ofrecer una atención personalizada, citando Classroom, Kahoot, Canva, Padlet, Genially, etc.

O4: En cuanto a la motivación, se trabajan las pautas de proporcionar opciones para captar el interés y mantener el esfuerzo y la persistencia, haciendo al alumnado partícipe en la elección y elaboración de tareas, realizando tareas que parten de sus intereses, se promueve el trabajo cooperativo y se trabaja para reducir su inseguridad. En cuanto a la percepción, se trabaja la pauta de percepción orientada a la modificación y personalización en la presentación de la información. Y respecto al principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión, algunos de los participantes utilizan la pauta de proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.

Siguiendo a Elizondo (2023) el profesorado debe diseñar actividades en las que todos los estudiantes puedan participar, que activen los conocimientos previos, ofreciendo el apoyo que precise cada estudiante y ayuda a los estudiantes a autorregular su aprendizaje, y en este

sentido los resultados van en esa dirección, lo que es bastante positivo. Probablemente el propio instrumento DUA necesita incluir elementos que fomenten una interpretación y uso con una intención más transformadora, en los términos señalados por Elboj y otros (2006), aunque sí se reconoce la importancia del compromiso e implicación de la familia y de la sensibilización del profesorado. En definitiva, siguiendo a Elizondo (2023) y a Booth y Ainscow (2015), debemos centrar nuestra atención en las barreras que hay en el contexto en que se desarrollan los estudiantes.

Conclusiones y Propuestas

Las principales necesidades son crear un compromiso de formación y sensibilización del profesorado, más recursos y mayor implicación y participación de las familias. Se reclama una reducción de las ratios y se exige disponer de mobiliario más versátil con la finalidad de favorecer metodologías pedagógicas más activas, innovadoras e inclusivas.

Se destacan varias metodologías y estrategias específicas que van desde el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos hasta la ubicación preferente en el aula, la libre elección de actividad y el alumnado tutor. Se destacan las bondades de las TIC para atender a la diversidad y aplicar el DUA.

Es muy importante incrementar la formación del profesorado en DUA como herramienta de transformación. El DUA es un instrumento útil y adecuado para fortalecer la inclusión como enseñanza ajustada a todo el alumnado. Sin embargo, dicho modelo en sí mismo puede ser interpretado como sólo una receta a aplicar, creemos que es necesario usarlo e interpretarlo dentro de un paradigma crítico, donde profesorado, familias y estudiantes colaboren estrechamente y transformen el contexto, transformándose a sí mismos. La clave está como señala Freire (1997) en: “cómo transformar las dificultades en posibilidades (...) cambiar es difícil pero es posible” (p.26).

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2012). Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad complutense de Madrid.
- Alba, C., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga A. (2018). *DUA. Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. UCM.
- Arter, P., Perlis, S., Ruthkosky, K., Burkhouse, E. Y Holmes, J. (2008). *Using Student Response Systems for Curricular Redesign en Education Courses*. The Learning and Technology Library.
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29
- Azorín C. y Ainscow M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 24(1) 58-57.
- Berríos, X. P. y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas?. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 59-73.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares* (3ª ed.) FUHEM y OEI.
- Díaz Orgaz, M. (Coord.). (2022). *Guía Rueda DUA: Herramientas para el Diseño Universal del Aprendizaje*. DOWN ESPAÑA.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España. 5ta Ed. Editorial Graó.

- Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Espada, R.M., Gallego, M. B. y González R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD Revista de educación*, 14(2), 207-218.
- Flick, U. (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Heredia, L. J., Guamán, V. A., Vélez, W. J. y Vásquez, P. R. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Revista Franz Tamayo*, 5(13), 162-177.
- Hernández-Torrano D., Somerton M. y Helmer J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26, 893-912.
- Krueger, R (2006). Is it a focus group? tips on how to tell. *Spotlight On Research*, 33(4), 363-366.
- Meyner, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Núñez, E. y López, M. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileña de Educación*.
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal del Aprendizaje desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1) 143-160.
- Segura Castillo, M. A. y Quiros Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1); 1-12.
- Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. Sage.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESDOC Biblioteca Digital.

UNA MIRADA DE GÉNERO AL CICLO FORMATIVO DE FP DE GRADO BÁSICO. UN PRIMER ACERCAMIENTO DESDE EL ESTUDIO DE CASO

Cateri Soler García, José Serrano Barrientos
Universidad Pública de Málaga

Autoría de correspondencia: caterisolergarcia@uma.es

Resumen

El estudio que presentamos pretende indagar, conocer, analizar y valorar el proceso de transición educativa a la Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) desde una perspectiva de género coincidiendo con una de las preocupaciones principales en el sistema educativo español: transformar el modelo de Formación Profesional que ha llevado a la redacción de una nueva ley en marzo de 2022. Como en todas las transiciones educativas, la que se produce hacia la FPGB, también implica un cambio de cultura institucional que lleva consigo incoherencias y discontinuidades, donde emergen varios factores (Gimeno Sacristán, 1996).

En coherencia con el foco de investigación se decide realizar un Estudio de Caso utilizando herramientas metodológicas cualitativas que garanticen la comprensión y análisis en profundidad de las realidades sociales y pedagógicas en el contexto que nos ocupa. No obstante, como señala Tarabini (2020), los procesos de transición educativa se pueden conformar como procesos de selección social (Gimeno Sacristán, 1996), por lo que, adentrarnos en ellos ayudaría a identificar y analizar cómo se comporta la dimensión del género en los procesos de orientación, selección y permanencia en los estudios de FPGB, y además nos permitirá aportar posibles sugerencias de mejora que favorezcan prácticas educativas inclusivas en los procesos de tránsito a la FPCB, sin sesgo ni brechas de género.

Palabras clave: transición educativa, formación Profesional de Grado Básico, género, educación inclusiva.

Introducción / Marco Teórico

Este trabajo presenta los primeros acercamientos hacia la comprensión de los procesos de tránsito hacia el Ciclo Formativo de Grado Básico, desde una mirada de género; mostramos los primeros resultados conjuntos que arrojan un proyecto de investigación desarrollado por la Universidad de Málaga titulado “La transición hacia la Formación Profesional Grado Básico. Estudio de caso de la perspectiva de género” (JA. B2- 06- dentro del Plan Propio Junta de Andalucía. 08.09.20.33.38) y el Trabajo Fin de Máster: “La transición hacia la Formación Profesional Básica desde la perspectiva de género: Un estudio de caso desde la mirada del alumnado en un Instituto de Educación Secundaria” del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, ambos estudios relacionados entre sí.

Las investigaciones cualitativas en la rama de las Ciencias Sociales y de Educación hace años que se vienen sumergiendo en las transiciones escolares, aunque si bien es cierto que escasamente; y todavía menos en aquella hacia la FPGB. Como ya señalaba Gimeno-Sacristán (1996) el acto de transitar puede ser tomado como un camino hacia el progreso. Sin olvidar, que esta acción lleva consigo una transformación y alteración en los sujetos que conviven en un contexto determinado, reajustándose tanto a nivel personal, como social (Bronfenbrenner, 1987), familiar y escolar.

Si se ahonda en la esencia de los procesos de tránsito, se aprecia que existe todo un bagaje cultural e histórico social vinculado con el estatus y las posibilidades de ascender y/o descender. Este escenario asume una gran complejidad al estar relacionado con la ecología de la evolución de los seres humanos, asumiendo que las experiencias de tránsito poseen una característica ambivalente y única, debido a que un mismo rito de paso desemboca en múltiples efectos en los diferentes sujetos (Nisbet y Entwisle, 1969)

Dentro de todo este escenario, no se puede olvidar, que el tránsito educativo hacia el Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) se da como una última oportunidad para que el alumnado pueda finalizar sus estudios obligatorios y reengancharse al sistema educativo. Sin embargo, estos procesos no siempre se constituyen con un modelo coherente, produciéndose múltiples cambios, que generan discontinuidades en cuanto a la cultura escolar. Asimismo, en este Grado Básico de Formación Profesional se produce una ruptura cultural en el momento que el alumnado ha de asumir un cambio tan significativo como es la asunción de un doble currículum, es decir, uno más académico y otro profesional. Este choque cultural evidencia que la pretensión de innovar curricularmente no ha puesto su mirada en el debate cultural y menos aún en la transición y sus conflictos (Gimeno Sacristán, 1996), sino que únicamente se han centrado en las adaptaciones diferenciadoras.

Una de las mayores preocupaciones del sistema educativo español es el abandono escolar, siendo el segundo país con más incidencia de la Unión Europea, con un 13,3% en los jóvenes entre 18 y 24 años, que no han logrado finalizar la segunda etapa de educación obligatoria y que no han continuado con ningún modelo de estudio o formación (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2023). Esta es una situación que puede iniciarse en los primeros ciclos de la enseñanza, pero se incrementa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010) y si se focaliza en la FPGB este proceso es aún más alarmante debido a que el alumnado que abandona lo realiza sin ninguna formación académica ni profesional, con la consecuencia que posee no obtener una certificación que les acredite, haciéndole más vulnerables (Sarceda-Gorgoso et al., 2017) y que desembocan en la exclusión social. Esta situación vuelve a poner en evidencia y en entredicho la función social, política y educativa de la FPGB dado que no logran cumplir con sus objetivos que son evitar el desenganche del alumnado de la educación secundaria y así evitar el abandono escolar (Obiol-Francés, et al., 2020)

La FPGB posee una serie de elementos significativos que precisan de un análisis interseccional. Según recogen las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional se evidencian una gran distinción por sexo, donde hay más hombres que mujeres en los niveles básicos y medios. Podríamos considerar que este nivel se encuentra más masculinizado que el resto de los niveles de formación profesional (Obiol-Francés et al., 2020). De este modo, existen “indicadores relacionados nos pueden ayudar a comprender que la presencia minoritaria de las mujeres en este ciclo puede provenir de una mayor propensión de las chicas a optar por un itinerario de carácter académico” (Obiol-Francés et. al, 2020, s.p.) Esta evidencia se refleja en los últimos estudios del acceso al bachillerato donde el porcentaje de mujeres es más elevado. (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2023). En cambio, si analizamos las cifras del Ministerio de Educación y FP distribuidas por sexo y familia profesional, encontramos grandes diferencias, dado que de las 20 familias que existen solo 5 son escogidas mayoritariamente por mujeres: Imagen Personal (79,6%), Servicio Sociocultural y a la comunidad (57,7%), Administración y gestión (51,4%), Comercio y marketing (53%) y Textil, confección y piel (56%). Existen más itinerarios masculinizados donde la existencia de mujeres matriculadas es casi inapreciable: Transporte y Mantenimiento de Vehículos (2,7% de chicas matriculadas), Marítimo y Pesquera (2,3% de mujeres), Madera, mueble y Corcho (9% de mujeres), Fabricación mecánica (2,9% de mujeres), etc. Estas cifras confirman que los estereotipos de géneros vinculados con el ámbito profesional se mantienen, donde la mujer se forma en el ámbito del cuidado, gestión y confección. Diversos estudios muestran como resultado que las preferencias de académicas siguen vinculadas al sexo y género (Hadjar y Aeschliman, 2015; Nash y Marre, 2003), es decir, las alumnas tienden a

cursar especialidades de Ciclos Formativos consideradas femeninas (Auxiliar de Enfermería y Peluquería...), mientras los alumnos se centran en las opciones consideradas masculinas (Instalaciones Eléctricas, Administración de Sistemas Informáticos) (Santana-Vega et. al., 2019, p. 435).

En definitiva, estos sesgos culturales y sociales que se mantienen en nuestro sistema educativo inciden de manera directa en el desarrollo profesional y educativo del alumnado. Ante estos datos, las mujeres sufren una doble precarización (Obiol Francés, et al., 2020) la primera, al acceder al FPGB que implica una última oportunidad para seguir vinculadas a sus estudios secundarios obligatorios; y la segunda, se debe a que las familias donde se encuentran matriculadas tienen una escasa oferta laboral (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2023).

Objetivos / Hipótesis

Indagar, conocer, analizar y valorar el proceso de transición educativa a la Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) desde una perspectiva de género. Concretamente en esta comunicación nos centraremos en:

- Comprender y conocer qué diferencias y/o estereotipos de sexo y género pueden estar condicionando los procesos de orientación, tránsito, selección y permanencia en la FPGB.
- Estudiar y analizar el impacto de la diversidad del alumnado desde una perspectiva interseccional en el proceso de tránsito a la FPGB.

Reconocer los posibles sesgos de género en los componentes curriculares, metodológicos, organizativos y evaluadores que intervienen.

Metodología / Método

El conocimiento que se va a construir a raíz de esta investigación será desde una mirada cualitativa con una metodología de Estudio de Caso que nos permitirá conocer y estudiar en profundidad la experiencia de tránsito a la FPGB desde una mirada de género en un centro público de Educación Secundaria en Málaga, lo que conlleva “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11)

La investigación se ha realizado en dos centros públicos de Secundaria de la capital de Málaga, uno con dos grados en (1) Imagen Personal y (2) Transportes y Mantenimiento de Vehículos y el otro centro con un grado en Comercio y Marketing.

Atender a la particularidad y complejidad del caso ayuda a que se pueda analizar desde una mirada interseccional, siendo “una forma de entender la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas” (Collins y Bilge, 2016, p.13). Hilvanar y construir conjuntamente la interseccionalidad con el estudio de caso, es hallar de manera minuciosa lo que pretende dicha modalidad cualitativa en cuanto al análisis desde una mirada de género con un enfoque crítico repercutiendo en diversos contextos culturales, políticos, sociales y educativos del centro.

Para poder llevarlo a cabo se toman algunas consideraciones éticas (Simons, 2011): informar a todas las participantes sobre los objetivos de la investigación junto con la devolución del documento donde se refleje su participación, otorgando la oportunidad de modificar o corregir lo que se estime y considere, y garantizar su anonimato y confidencialidad.

Los métodos de recogida de información serán: Observación participante, entrevistas semiestructuradas, diario de campo, métodos audiovisuales y análisis de documentos.

Resultados y Discusión

Los resultados coinciden hasta ahora con los obtenidos en algunas investigaciones por ejemplo en cuanto a la selección del grado formativo desde los estereotipos de géneros establecidos en nuestra sociedad. En la FPGB de Comercio y Marketing hay 13 chicas y 5

chicos, en el de Imagen Personal son todas chicas y en el de Transportes y Mantenimiento de Vehículos solo hay una chica, el resto son chicos.

Hay diferencias en la asistencia, en ambos centros los chicos suelen ser más ausentistas: "Las chicas suelen ser más académicas y disciplinadas" (Maestra Currículum Académico MYMV, Registro Observ. mayo 2024)

La alternativa de FPGB no responde a los intereses del alumnado, y suele también haber un mayor abandono de los chicos que de las chicas. Pero ese alumnado, ya ha abandonado antes o ha sido expulsado del sistema de enseñanza ordinaria, es un alumnado considerado como "fracasado", y el sistema sigue sin dar respuesta a sus necesidades "que le preocupa bastante este modelo de formación, ya que aprecia que aún existe un estigma social que repercute en el alumnado y en su carrera vital." (Profesora de Formación Profesional, mayo 2024)

Por otro lado, la oferta educativa es escasa en los ciclos de FPGB, el alumnado suele entrar en aquellos donde tiene opción por la posición del ranking o porque se acerca a aquello que quisiera estudiar:

- "Pero yo quería claro, yo, por ejemplo, me puse en estética primero, o sea, porque no sé, me llamaba la atención... Puse después, creo que ya fue comercio y ya está..." (Alumna de Comercio y Marketing, mayo 2024).
- "A mí me gusta la barbería, pero no hay público solo privado. Y yo, no me lo pudo permitir." (Alumna, PYE, Registro Observ. 7 de mayo 2024).

Hemos podido constatar que hay una diferenciación clara de género en el tránsito, selección, permanencia en los Ciclos Formativos de Grado Básico.

Conclusiones y Propuestas

La inmersión en los procesos de tránsito hacia el ciclo formativo hacia la FPGB nos está permitiendo comprender las percepciones y experiencias vividas desde la mirada de varios agentes de la comunidad educativa, a conocer los modelos de orientación, las barreras y virtudes del proceso de tránsito en esta etapa concreta, y cómo podemos aportar a su mejora; a la misma vez nos lleva a descubrir que estos procesos pueden entenderse en muchas ocasiones como alternativas al fracaso escolar y convertirse en procesos que pudieran estar generando situaciones de exclusión y desigualdad, en ocasiones asociada a las diferencias de género o desde la intersección de esta condición a otras.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Collins, P.H. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales. Nº 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Hadjar, A. y Aeschlimann, B. (2015). Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among swiss secondary school students. *Educational Research*, 57(1), 22-42.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y Cifras Curso Escolar 2023-2024. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2023). *Datos y Cifras: curso escolar 2023-2024*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- Nash, M. y Marre, D. (eds.) (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Universidad del País Vasco.

- Nisbet, J.D. y Entwistle, N.J. (1969). *The transition to secondary education*. London University Press.
- Obiol-Francés, S. et al. (2020). ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 371-391. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16666>.
- Santana-Vega L. E., Medina-Sánchez P. C. y Feliciano-García L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos González, M.C. y Sanjuán Roca, M.M. (2017). La formación profesional básica, ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 75-98. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.

PROCESOS DE DESENGANCHE Y VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA VIVENCIADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Cristina Bayarri López y Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo

Autoría de correspondencia: bayarricristina@uniovi.es

Resumen

El abandono de los estudios es una de las preocupaciones políticas actuales, cuya comprensión aglutina elementos sociopersonales, institucionales, comunitarios y estructurales, fenómeno que inquieta especialmente en nuestro sistema escolar donde la tasa está ubicada por encima de los indicadores europeos propuestos para el próximo año 2030. Esta comunicación se enmarca en el proyecto nacional financiado de I+D+i FOTO-EDU y pretende ofrecer una aproximación teórica en torno a dos ejes relacionados: la experiencia de desenganche y abandono de la escuela y la atención a las personas adolescentes en situación de riesgo de vulnerabilidad socioeducativa en el sistema educativo. Los principales resultados ponen de relieve que la comprensión del abandono debe abordarse desde un prisma político que dé cuenta de su naturaleza compleja y situada, atendiendo a las distintas comprensiones teóricas posibles; y que la prevalencia de comprensiones clínicas en el estudio de experiencias educativas y de la diversidad escolar potencia las desigualdades, agrava la vulnerabilidad socioeducativa y compromete la equidad y la inclusión. Por último, las conclusiones y propuestas planteadas pretenden impulsar interrogantes y potenciales controversias abiertas sobre el tema y derivar implicaciones posibles para su abordaje práctico.

Palabras clave: abandono escolar, educación equitativa, juventud, diversidad escolar, vulnerabilidad socioeducativa.

Introducción / Marco Teórico

Las dinámicas vitales neoliberales han derivado en cierto debilitamiento de los rituales socioeducativos y de las pautas de convivencia en un marco democrático cuyo engranaje esencial debe ser el avance comunitario. Dentro de estas tendencias macrocontextuales que han precarizado las condiciones de vida, especialmente de personas en situación de transición vital o de vulnerabilidad socioeducativa, el abandono de los procesos educativos emerge como fenómeno que agrava la calidad de vida y el desarrollo positivo de los y las adolescentes. Además, el porcentaje de personas jóvenes que han abandonado tempranamente sus estudios, si bien se ha ido reduciendo en los últimos años, continúa siendo un foco de preocupación en nuestro sistema escolar en tanto que su tasa todavía es de un 13,6%, último dato disponible referido al año 2023 según la Encuesta de Población Activa. El estudio cualitativo de las causas y circunstancias que detonan procesos de desafección y desánimo en la escuela, evidenciados en pautas absentistas progresivas, es relevante en tanto que son un aviso socioemocional de un posible abandono de los estudios. Una situación compleja que no sólo priva a las personas jóvenes de su derecho a la educación, sino que desequilibra las bases democráticas de nuestro sistema social en tanto que esta vivencia limita sus posibilidades de participación ciudadana (Contreras-Villalobos et al., 2023). Informes recientes de organizaciones no gubernamentales con foco de trabajo en la infancia y la adolescencia como UNICEF (2021) apuntan a que el aislamiento social que se acciona tras una interrupción de los estudios puede comprometer el bienestar socioemocional de este colectivo y agudizar situaciones de riesgo social. La presencia en la institución escolar

también es un escenario especialmente relevante para atajar la pobreza infantil, con una grave incidencia en nuestro país (UNICEF, 2023).

En este contexto nace el proyecto nacional financiado “La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: estudio de casos múltiples en centros de especial dificultad” (FOTO-EDU), cuyos ámbitos temáticos son la educación equitativa, el desarrollo positivo adolescente y las competencias digitales. Los objetivos clave del proyecto financiado son estudiar las implicaciones de la metodología de la foto-elicitación (en adelante, F-E) como estrategia didáctica en la ESO, accionándola en el aula por el profesorado con vistas a evaluar su impacto en la educación inclusiva y en la prevención del absentismo; perfilar las necesidades que precisa este colectivo para su puesta en marcha, determinar las condiciones institucionales que favorecen la implementación de esta estrategia e identificar las percepciones de alumnado escolarizado en 2º y 3º curso de la ESO sobre su motivación escolar y la promoción de su desarrollo positivo. La investigación queda articulada en clave de estudio de casos, entendiendo por caso un grupo aula (profesorado-alumnado) de cada centro participante, disponiendo de cuatro unidades de análisis complementarias: el alumnado de la ESO, el profesorado que implementa la F-E, la F-E como estrategia educativa y las condiciones del centro escolar.

Esta comunicación pretende sostener teóricamente los conceptos de desenganche y vulnerabilidad socioeducativa con el fin de articular un punto base del que partir en el proyecto FOTO-EDU.

Objetivos / Hipótesis

Esta comunicación nace del proceso de revisión de la literatura teórica abordada en el marco del proyecto de investigación, con la pretensión de aportar una mirada crítica hacia algunos de sus ámbitos temáticos y resaltar tendencias relevantes. En concreto, la comunicación pretende:

- Ofrecer una aproximación teórico-conceptual hacia los procesos de desenganche y abandono de la escuela y hacia la atención a las personas en situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Establecer un posicionamiento de partida que nos permita articular metodologías situadas en la problemática concreta del estudio tanto para su aplicación didáctica como para el entramado metodológico de recogida de información y posterior análisis.
- Perfilar conclusiones y propuestas de tipo reflexivo y orientadas a la mejora de las actuaciones socioeducativas.

Metodología / Método

Esta comunicación ha sido orientada desde una modalidad de revisión de la literatura de tipo narrativo, con foco en un estilo de búsqueda informacional que permita explicitar cualitativamente las narraciones y perspectivas teóricas sobre el tema central. De esta manera se presentan claves teóricas relevantes para la puesta en marcha del proyecto, atendiendo a su marco epistemológico y empírico y el posterior desarrollo, tras la recogida de evidencias, de propuestas relevantes y transformadoras.

Resultados y Discusión

LA EXPERIENCIA DE DESAFECCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ¿SOSTENIDA POR CUÁNTO TIEMPO?

La investigación reciente sobre los procesos de enganche y desenganche a las organizaciones educativas es abundante y sugieren que una vivencia de desafección prolongada en la experiencia escolar de uno/a puede derivar en dinámicas absentistas o en una salida de la escuela como única vía posible para frenar el sufrimiento acumulado (e.g. San Fabián et al., 2020; Sanders y Munford, 2016). Desde una perspectiva técnica, el abandono escolar temprano queda definido como el porcentaje de personas jóvenes entre los

18 y los 24 años de edad que no han completado la educación secundaria postobligatoria y no siguen ningún tipo de estudio o formación, por lo que su nivel educativo máximo es la educación secundaria obligatoria (Comisión Europea, 2014). Sin embargo, más allá de aproximaciones estadísticas y directrices administrativas que jerarquizan problemáticas y explicitan dicotomías se hace preciso dar paso a comprensiones profundas sobre el tema que den cuenta de su naturaleza compleja y situada y resitúen en la primera línea su carácter político (Macedo et al., 2015). Además, como señala la citada estrategia de lucha contra el abandono escolar de la Comisión Europea la enseñanza obligatoria es el contexto adecuado para orientar actuaciones que prevengan o minimicen su aparición.

Desde el ámbito del enganche educativo se ha elaborado una tipología de marcos interpretativos sobre el tema que articulan enfoques de estudio y de intervención diferenciados (e.g. McMahon y Portelli, 2004 y Zyngier, 2008) que queda sintetizada en dos planteamientos fundamentales: uno de tipo técnico e interpretativo que no problematiza el orden escolar y sitúa el foco de estudio en las personas jóvenes individuales y en sus contextos sociofamiliares como elemento explicativo de su potencial desafección y abandono (convirtiéndoles en receptores pasivos de medidas de reconexión o ajuste escolar, estableciendo mecanismos de control de su asistencia desde perspectivas burocráticas, rebajando sus exigencias académicas y orientándoles hacia una inserción laboral temprana, animándoles a participar en medidas culturalmente excluyentes, etc.) y otro que pone en entredicho a la propia organización educativa, a su cultura y política, como interviniente en estos procesos.

Sea cual sea el marco de comprensión, podríamos definir el enganche escolar de un modo holístico como aquella situación en la que:

Es evidente el nivel de compromiso de los alumnos/as con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados/as personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos/as respecto a lo que aprenden y están interesados/as en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros/as (González, 2015, p. 159).

LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR: DE UNA PERSPECTIVA BASADA EN EL DÉFICIT A OTRA BASADA EN EL AFRONTAMIENTO SOCIOCOMUNITARIO DE LA ADVERSIDAD

La consideración del fracaso escolar como problema público derivó en una serie de políticas, programas y dispositivos institucionales para su abordaje, esencialmente a partir de la aprobación de la LOGSE (1990) (Rujas, 2017), marco legislativo que además dotó de reconocimiento a la orientación educativa como factor de calidad en las escuelas. La LOMLOE, que nace de la necesidad de revisar la deriva ideológica del articulado previo, busca hacer cumplir el mandato educativo internacional sobre la equidad en el sistema escolar y el refuerzo de su capacidad inclusiva, favoreciendo, entre otras cosas, el acceso al título en ESO desde cualquier vía académica.

Sin embargo, como estudiosos/as advierten, esta nueva ley no deja de ser una vuelta a la LOE (2006), y aunque está asentada en la Agenda 2030, además de situar como principio clave el cumplimiento de los derechos de la infancia y de reconocer el interés superior del menor, se sitúa temporalmente antes de la aprobación de normativas internacionales reguladoras de la educación inclusiva, como por ejemplo la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en el año 2008.

Además, la mirada clínica y esencialista sobre la diversidad y la evaluación psicopedagógica todavía pervive en la praxis educativa y orientadora de nuestro sistema escolar desde la etiqueta diagnóstica como carta de presentación, requerida para la movilización de apoyos educativos concretos (Echeita y Calderón, 2014). En este sentido, como refiere Calderón (2014), la naturalización de este tipo de evaluación constituye actualmente una forma encubierta de legitimar desigualdades socioculturales, en tanto que los diagnósticos median en la conciencia de los y las estudiantes y sus familiares sobre la pretendida incapacidad académica de sus hijos e hijas, convenciéndoles de la imposibilidad de que concluyan con

éxito su escolarización, “ofreciendo legitimidad al destino social al que injustamente se ven abocados (...), generando mecanismos que [les] dirigen a la pobreza, exclusión y desvalorización social” (pp. 116-117). Además, esta visión hacia las personas adolescentes que pueden situarse temporalmente en situaciones de riesgo o susceptibilidad física, emocional, económica, ambiental y sociocultural (Infante et al., 2013) puede agravar sus propias dificultades en tanto que son percibidas como objetos o agentes pasivos en su propio proceso de cambio, limitando de este modo la construcción de una narrativa digna y respetuosa basada en sus capacidades y un desarrollo positivo (Mancila et al., 2024).

Descentrar el foco de las personas y situar la diana en las condiciones de centro y otros elementos externos parece una estrategia más cuidadosa para el acompañamiento hacia la diversidad escolar y el fortalecimiento de las redes sociocomunitarias. Deteniendo el foco en las circunstancias institucionales podemos señalar, por ejemplo, el cultivo de climas relacionales que potencien ambientes de aprendizaje rigurosos y respetuosos, el establecimiento de mecanismos de orientación y apoyo a las personas jóvenes en fases de transición, un currículo flexible y la formación y sensibilización del profesorado en estas perspectivas y enfoques, etc. (e.g. González, 2015; Nouwen et al., 2016).

Conclusiones y Propuestas

Los modos de actuación dominantes sobre el alumnado en situación de vulnerabilidad con vistas a reducir su desafección, intervenir en su posible absentismo y contener su abandono han situado mayoritariamente el foco de atención en sus circunstancias individuales potencialmente evaluables y corregibles y menos en el centro escolar y en las diferentes dinámicas que en él acontecen (González y Barea, 2021). Parece importante revisar lo que sucede dentro de los centros educativos en el estudio y abordaje del abandono, poniendo en relación estas circunstancias internas con elementos del entorno.

Es más, la visión e intervención que la propia organización despliega hacia la diversidad escolar en un sentido amplio puede situar transitoriamente en situación de vulnerabilidad a determinadas personas jóvenes y desencadenar en sí misma procesos de abandono escolar. La imagen de sí mismas que los y las jóvenes configuran en su proceso de escolarización es un factor relevante que debe ser cuidado organizacionalmente frente a potenciales inercias que legitiman la normatividad como patrón y ponen entredicho otras formas alternativas de estar conectado a lo escolar.

Como plantea Vadeboncoeur y Vellos (2016), el vínculo persona joven-persona adulta es relevante en estos casos y debe orientarse a que la primera “sea vista”, a “reconocer su capacidad de crecer” y a “co-crear futuros sociales” desde una visión integradora y con proyección. La mirada deficitaria, victimizadora y paternalista enquistada el crecimiento en un sentido amplio y es éticamente cuestionable en tanto que incumple la requerida compensación educativa de nuestro sistema educativo.

Es preciso señalar que las propuestas recientemente publicadas en el plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España (OECD, 2023) pretenden establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos, creando un “índice de vulnerabilidad escolar” para su detección, con la finalidad de mejorar el bienestar y el aprendizaje del alumnado y compensar situaciones de desigualdad social. La flexibilización de las jornadas lectivas dando mayor presencia escolar a los colectivos vulnerables, la organización de un mayor número de actividades extraescolares, la revisión de la configuración de los agrupamientos escolares con vistas a reducir la segregación intergrupos así como la minimización de la repetición de curso son medidas de interés sugeridas que ponen el foco en los centros educativos.

Parece necesario que la formación inicial y continua del profesorado evolucione hacia estos nuevos requerimientos legislativos, pero también culturales, pedagógicos y sociales sobre el abandono y la diversidad de las personas jóvenes desde la vulnerabilidad como posible anclaje conceptual. Una formación que permita comprender las posibles maneras de

acompañar y sostener las vivencias adversas en positivo (a través de metodologías participativas de tipo artístico o tecnológico, cuidando académica y afectivamente, aceptando la transitoriedad de las adversidades socioeducativas y el conflicto y la incomodidad como proceso de aprendizaje, etc.) garantizando el bienestar personal y el desarrollo sociocomunitario.

Referencias bibliográficas

- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3GvCJC6>
- Contreras-Villalobos, T., López, V. y Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (41), 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://bit.ly/3OnLnoc>
- González, M.T. y Barea, E.M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, (27), 281-308.
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://bit.ly/3EJdafu>
- Mancila, I., García, M. J. M., Pantoja, S. R. y Rasco, J. F. A. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.82974>
- McMahon, B.J. y Portelli, J.P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <https://bit.ly/3TKiNyg>
- Nouwen, W., Van Praag, L., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. Centre for Migration and Intercultural Studies University of Antwerp.
- OECD (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. OECD Education Policy Perspectives*. OECD.
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- San Fabián, J.L. et al. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial Graó.
- Sanders, J. y Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school - five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2), 155– 171. <https://doi.org/10.1177/0143034315614688>

- UNICEF (2021). *El Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.
- UNICEF (2023). *España: pobreza infantil en medio de la abundancia. Pobreza infantil en los países de la OCDE/UE*. UNICEF.
- Vadeboncoeur, J. A. y Vellos, R. E. (2016). Re-creating social futures: the role of the moral imagination in student–teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 307-323.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723>
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>

VÍDEO-ELICITACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA EN ESPACIOS PATRIMONIALES

Cristina Farreras Collel
Universidad de Lleida

Autoría de correspondencia: cristina.farreras@udl.cat

Resumen

En esta comunicación, exploraremos el patrimonio como contexto educativo inclusivo a través de las atmósferas afectivas, que actúan como mediadoras entre el sujeto y el objeto (Böhme, 2016). Nos centramos en el Museu Trepà de Tàrraga (Lleida), analizando cómo estudiantes de secundaria, recién llegados al país o con Necesidades Educativas Especiales, pueden descubrir el patrimonio local mediante métodos alternativos a las visitas guiadas tradicionales, las cuales suelen basarse en discursos orales y pueden presentar dificultades de comprensión para estos estudiantes. Proponemos la práctica de la vídeo-elicitación (Sumartojo y Pink, 2019) que, mediante la creación de vídeos en grupo, fomenta la expresión creativa y corporal, así como la colaboración entre los participantes. Los vídeos resultantes son una manifestación afectiva colectiva, creando un archivo visual único que refleja la diversidad cultural en relación con el patrimonio del Museu Trepà. Los principales resultados muestran que este enfoque no solo facilita una mejor comprensión del espacio patrimonial, sino que también promueve una conexión afectiva más profunda con él. En conclusión, la presentación y el debate de estos vídeos permiten una mayor interacción entre los visitantes y el museo, enriqueciendo la experiencia educativa y fortaleciendo las conexiones personales y patrimoniales.

Palabras clave: patrimonio, atmosferas afectivas, vídeo-elicitación, educación inclusiva.

Introducción / Marco Teórico

En el marco de la educación inclusiva, es esencial desarrollar métodos que permitan a todos los estudiantes, independientemente de su origen o necesidades educativas especiales, acceder y conectarse con el patrimonio cultural. El Museu Trepà de Tàrraga (Lleida) ofrece un entorno ideal para explorar cómo el patrimonio puede ser una herramienta educativa inclusiva. Este complejo industrial moderno, parte de la red de Museos Nacionales de la Ciencia y la Técnica de Catalunya (MNACTEC) desde 2014, desempeñó un papel clave en la mecanización del campo agrícola español y catalán en el siglo XX.

Las visitas guiadas tradicionales, centradas en discursos orales extensos, pueden resultar ineficaces para estudiantes recién llegados al país o aquellos con dificultades de aprendizaje. Para abordar esta limitación, nos basamos en el concepto de atmósferas afectivas de Böhme (2016), que destaca el papel de las emociones y las experiencias sensoriales en la relación entre individuos y objetos. Además, la práctica de la vídeo-elicitación, como plantean Sumartojo y Pink (2019), ofrece una forma innovadora de interactuar con el patrimonio, permitiendo una expresión creativa y corporal que facilita la comprensión y el compromiso activo.

La consigna fue simple: explorar el museo en grupo durante media hora y documentar la experiencia en un vídeo para compartir con el resto de los estudiantes. El personal del museo luego ayudaría a comprender mejor el espacio explorado. Este enfoque no solo hace que el patrimonio sea más accesible, sino que también enriquece la experiencia educativa al fomentar la colaboración y la reflexión crítica entre los participantes. En esta investigación, participaron 6 estudiantes con necesidades educativas especiales y 19 estudiantes de la clase de acogida del instituto local, explorando cómo estas metodologías pueden transformar la

visita al Museu Trepàt en una experiència inclusiva i significativa, promovint una connexió afectiva i cognitiva amb el patrimoni.

Objetivos / Hipòtesis

Este estudio se enmarca en una amplia gama de investigaciones sobre la experiencia de los visitantes en sitios patrimoniales, abordando preguntas clave como qué significan estos lugares para quienes los visitan (Smith, 2006) y si los visitantes son pasivos o activos en su compromiso con el lugar (Bagnall, 2003).

OBJETIVO 1	OJETIVOS ESPECÍFICOS 1
1. Explorar la metodología de la vídeo-elicitación como alternativa a las visitas guiadas tradicionales en el Museu Trepàt de Tàrrrega (Lleida), facilitando el acceso y la comprensión del patrimonio local para estudiantes de secundaria, especialmente aquellos recién llegados al país o con Necesidades Educativas Especiales.	1.1. Evaluar y aplicar estrategias en la vídeo-elicitación que faciliten la participación activa y la inclusión. 1.2. Identificar barreras específicas que enfrentan los estudiantes recién llegados y los de necesidades educativas especiales en la comprensión del patrimonio.
HIPOTESIS 1	
La práctica de la vídeo-elicitación mejorará significativamente la comprensión y el compromiso de los estudiantes con el patrimonio del Museu Trepàt, en comparación con las visitas guiadas tradicionales.	
OBJETIVO 2	OJETIVOS ESPECÍFICOS 2
2. Analizar cómo las atmósferas afectivas, mediadas por la creación de vídeos, pueden enriquecer la experiencia educativa, promoviendo una conexión emocional y cognitiva más profunda con el patrimonio.	2.1. Conocer el cambio en la conexión afectiva y emocional de los estudiantes con el patrimonio antes, después de crear y visualizar los vídeos. 2.2. Evaluar el impacto y la comprensión de la información patrimonio por parte de los estudiantes dando importancia a las conexiones con el patrimonio.
HIPOTESIS 2	
2. Las atmósferas afectivas creadas a través de la creación de vídeos facilitarán una conexión emocional más profunda con el patrimonio, haciendo que los estudiantes se sientan más involucrados y valorados.	

Metodología / Método

Nuestra investigación en el Museu Trepàt de Tàrrrega (Lleida) emplea una metodología innovadora que combina la vídeo-elicitación con el análisis de atmósferas afectivas para explorar la experiencia educativa inclusiva en contextos patrimoniales. Este enfoque busca superar las limitaciones de las visitas guiadas tradicionales, que suelen basarse en discursos orales extensos y pueden resultar difíciles de comprender para estudiantes recién llegados al país o con Necesidades Educativas Especiales.

Dentro del panorama de investigaciones sobre la experiencia de los visitantes en sitios patrimoniales, nuestro estudio se suma a una serie de trabajos que abordan la complejidad de la participación de los visitantes. Laurajane Smith, en su obra "Emotional Heritage" (2021),

destaca cómo los museos y sitios patrimoniales a menudo pasan por alto el aspecto emocional de la experiencia del visitante. Subraya la importancia de comprender cómo se construye el patrimonio a través de la visita, un enfoque que resonó con nuestra investigación al emplear la vídeo-elicitación para evocar la creación del patrimonio dentro del marco emocional del afecto y la atmósfera en el Museu Trepàt.

La **vídeo-elicitación** es el método central de este estudio (Sumartojo y Pink, 2019), involucrando a los estudiantes en la creación de vídeos que reflejan sus interacciones y percepciones del patrimonio local. Esta técnica fomenta la expresión creativa y la colaboración, facilitando así una comprensión más profunda del patrimonio. Además, fortalece la conexión emocional con el lugar, convirtiendo al Museu Trepàt en un portador de historias significativas para los visitantes. Este enfoque está centrado en las personas, en respetarse y en comprometerse entre sí, creando patrimonio cultural para un crecimiento inclusivo donde compartir y colaborar para desarrollar experiencias y construir relaciones (Lewis, 2018), en términos inclusivos como práctica educativa y como derecho (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022).

Las **atmósferas afectivas**, una piedra angular en el ámbito de la teoría del afecto, son esenciales para comprender cómo las experiencias emocionales y sensoriales influyen en la percepción e interacción con los espacios patrimoniales. Según Böhme (1995, pp. 33-34), estas atmósferas emergen de la interacción dinámica entre personas y objetos, creando un carácter y una esencia únicos que se despliegan a medida que los individuos se relacionan con su entorno. McCormack (2008) describe cómo estas atmósferas, que surgen tanto de la fisicalidad de los objetos como de las interacciones entre ellos, influyen significativamente en la calidad emocional y sensorial de los lugares. Anderson (2009) y Bille et al. (2015) también destacan cómo las atmósferas pueden ser deliberadamente diseñadas para influir en los estados de ánimo y comportamientos, subrayando su importancia en la experiencia patrimonial.

Finalmente, nuestra investigación se relaciona con la comprensión emergente de la **naturaleza afectiva y corporeizada de la experiencia** del patrimonio (Staiff, 2014; Crouch, 2015). Behagg (2012) argumenta que simplemente estar y moverse a través de un sitio patrimonial es un proceso interpretativo en sí mismo, creando significado para los visitantes. Esta perspectiva sugiere que los visitantes y los sitios se construyen mutuamente, lo cual es fundamental para nuestro interés en la deriva y en la necesidad de reimaginar la interpretación del patrimonio.

En resumen, nuestra metodología combina la vídeo-elicitación y el análisis de atmósferas afectivas para proporcionar una comprensión más profunda y emocionalmente resonante de la experiencia patrimonial, promoviendo una educación inclusiva que celebra la diversidad cultural y personal.

Resultados y Discusión

Nuestra investigación en el Museu Trepàt de Tàrraga (Lleida) destaca la efectividad de la vídeo-elicitación y el análisis de atmósferas afectivas en la mejora de la educación patrimonial inclusiva.

La práctica de vídeo-elicitación permitió una comprensión más personalizada del patrimonio por parte de los estudiantes, fomentando una exploración activa y participativa. Observamos cómo las interacciones entre estudiantes y objetos patrimoniales generaron emociones que enriquecieron la experiencia educativa. Por ejemplo, un grupo de estudiantes recién llegados al país compartió cómo ciertos espacios del museo evocaban recuerdos de sus lugares de origen, conectando sus experiencias personales con el patrimonio local. “Este lugar te hace sentir una experiencia única y te lleva a reflexionar sobre tu país. Por eso consideramos que nuestra visita a Cal Trepàt ha sido enriquecedora. Me hace pensar en mi país porque aquí los trabajadores se arriesgaban a sufrir accidentes laborales, como en Senegal, donde también hay lugares de trabajo peligrosos”. Otra integrante del grupo relacionó este espacio con su país de origen, mencionando la sala de diseño de las máquinas y comentando: “Aquí se

explica cómo funcionaban las máquinas, algo similar a los museos en el centro de Bogotá, Colombia, donde también se exhiben máquinas antiguas. Me recuerda un poco a Bogotá, aunque las máquinas aquí son más antiguas”.

Valoramos positivamente la naturaleza corporal de la experiencia, permitiendo a los estudiantes transitar libremente por el espacio. También durante las explicaciones como es el caso de esta estudiante que, aunque no era la presentación de su grupo, empezó a mostrar como trabajaban en su país la tierra y nos explicaba los diferentes roles entre mujeres y hombres en el campo en su país.

Figura 1

Una de las estudiantes explicando el uso de las máquinas manuales en su país de origen



Sin embargo, reconocemos que, a la práctica, la movilización de grupos grandes puede alargar la actividad, sugiriendo grupos reducidos para una mayor eficiencia. A pesar de esto, el alto grado de atención y compromiso de los estudiantes durante la sesión fue notable, demostrando su interés en el contenido presentado por sus compañeros. Estos hallazgos resaltan la importancia de enfoques inclusivos en la educación patrimonial, que permiten a los estudiantes relacionarse de manera significativa con el patrimonio cultural y su propio contexto personal.

Conclusiones y Propuestas

Nuestra investigación en el Museu Trepà de Tàrraga (Lleida) ha demostrado la posibilidad de generar educación inclusiva en espacios patrimoniales mediante las atmósferas afectivas y la vídeo-elicitación. En primer lugar, destacamos la práctica de vídeo-elicitación que permitió una comprensión más personalizada del patrimonio por parte de los estudiantes, fomentando una exploración activa y participativa. Además de las interacciones entre estudiantes y objetos patrimoniales generaron emociones que enriquecieron la experiencia educativa, destacando la importancia de considerar el aspecto emocional en la educación patrimonial. La naturaleza corporal de la experiencia promovió una conexión más profunda entre los estudiantes y el patrimonio cultural, facilitando la identificación personal y la reflexión sobre las propias experiencias. A pesar de algunos desafíos logísticos, como la movilización de grupos grandes, la mayoría de los estudiantes mostraron un alto grado de atención y compromiso durante la sesión, lo que subraya su interés en el contenido presentado.

En resumen, basándonos en los resultados obtenidos, proponemos las siguientes acciones para mejorar la educación patrimonial en entornos inclusivos: fomentar la implementación de prácticas participativas, como la foto-elicitación o la vídeo-elicitación, que permitan a los estudiantes explorar el patrimonio de manera activa y personalizada; integrar el análisis de atmósferas afectivas en los programas educativos para resaltar la importancia del aspecto emocional y afectivo en la experiencia del patrimonio; promover la creación de entornos educativos que fomenten la expresión creativa y la colaboración entre los estudiantes, facilitando una conexión más profunda con el patrimonio cultural y relacionándolo con sus países de origen; considerar la organización de grupos reducidos para optimizar la eficiencia de las actividades educativas, garantizando una experiencia de aprendizaje más

personalizada y significativa para cada estudiante. Estas propuestas tienen como objetivo enriquecer la experiencia educativa y promover una mayor inclusión en el ámbito del patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2009) Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2, 77–81.
- Bagnall, G. (2003). Performance and performativity at heritage sites. *Museum and Society*, 1 (2).
- Bille, M., Bjerregaard, P. y Sorensen, T.F. (2015) Staging atmospheres: Materiality, culture, and the texture of the in-between. *Emotion, Space and Society*, 15, 31–38.
- Böhme, G. (2016). *The Aesthetics of Atmospheres* (J.-P. Thibaud, Ed.). Routledge.
- Böhme, G. (1995) *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Suhrkamp.
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). *Inclusive Education as a Human Right*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Crouch, D. (2015). Affect, heritage, feeling. En E. Waterton y S. Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 177-190). Palgrave.
- Lewis, R. (2018). *Cultural Heritage for Inclusive Growth*. British Council
- McCormack, D. (2008) Engineering affective atmospheres on the moving geographies of the 1897 Andree expedition. *Cultural geographies*, 15, 413–430.
- Smith, L. (2021). *Emotional heritage: Visitor engagement at museums and heritage sites*. Routledge.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage: Exploring the Role of Heritage in Contemporary Society*. Routledge.
- Staiff, R. (2014). *Re-imagining heritage: Interpretation. Enchanting the past future*. Ashgate Publishing Limited.
- Sumartojo, S. and Pink, S. (2019). *Atmospheres and the Experiential World: Theory and Methods*. Routledge.

SEGREGACIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO

Cristina Orio-Aparicio¹, Miguel Martínez López²
Universidad Complutense de Madrid¹, Acción Educativa²

Autoría de correspondencia: crisorio@ucm.es

Resumen

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM) se implantó en el curso 2004/2005 sin ningún estudio piloto que lo avalara. Desde entonces, diferentes autores, organizaciones y asociaciones educativas han ido planteando la problemática a nivel social y educativo que este conlleva. En 2021, ante la inexistencia de una evaluación completa del PBCM, la asociación Acción Educativa realizó una encuesta entre el profesorado del sistema educativo público madrileño con el objetivo de conocer su opinión acerca de su funcionamiento y consecuencias. Se obtuvieron un total de 1716 respuestas. En esta comunicación, se presentan algunos hallazgos relacionados con el impacto que causa el Programa Bilingüe en la inclusión (o segregación) educativa según el profesorado que respondió al cuestionario. Se muestran aspectos relacionados con las dificultades académicas, la necesidad de un refuerzo de clases particulares privadas, la falta de apoyos al alumnado con dificultades y las dinámicas de segregación que se generan entre centros y dentro de los mismos. Finalmente, se concluye haciendo una llamada a una necesaria, completa y rigurosa evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, inclusión educativa, segregación, equidad, políticas educativas.

Introducción / Marco Teórico

Hace ya dos décadas, en el curso 2004/2005, se implantó el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (en adelante PBCM) en los colegios e institutos madrileños. En la actualidad, según los últimos datos proporcionados por la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza (2023), este programa está implantado en 406 colegios y 196 institutos públicos; representando el 50,7% y el 64,3%, respectivamente, del total de los centros públicos de la Comunidad de Madrid. En ellos se escolariza al 53% del alumnado de Educación Primaria y al 65,3% del alumnado de Educación Secundaria.

Sin embargo, dicho programa se implantó sin ningún programa piloto que probara su eficacia o efectos educativos, y tampoco se evaluó hasta pasados 12 años desde su implantación, en el curso 2016/2017, momento en el que la Consejería de Educación, como respuesta a las críticas, recogió los resultados del alumnado que cursaba el PBCM en las pruebas estandarizadas. No obstante, nunca se han abordado otros aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje ni las consecuencias socioeducativas que este cambio en el sistema escolar ha desencadenado.

Por ello y ante las críticas de gran parte de la comunidad educativa madrileña, diferentes organizaciones han ido realizando informes y evaluaciones (Federación de la Comunidad de Madrid de APAS “Francisco Giner de los Ríos”, 2009a, 2009b, 2010; FETE-UGT Madrid, 2014; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2018). Asimismo, la asociación Acción Educativa presentó, en 2017, un análisis crítico de los fundamentos del PBCM, donde se puso de relieve la necesidad de realizar una evaluación en profundidad de este programa ante la identificación de aspectos preocupantes en su diseño. Un año después, el pleno de la Asamblea de Madrid aprobó una Proposición No de Ley que, en su primer punto, acordaba “iniciar un estudio en profundidad

del Programa Bilingüe, consensuando la metodología y contenido con la participación de la comunidad educativa, que aborde los efectos del Programa y aporte conclusiones relacionadas con su adecuación, pertinencia y consecuencias tanto en el ámbito familiar, social y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, así como una comparativa con otros modelos de enseñanza bilingüe” (Asamblea de Madrid, 2018). Sin embargo, la Consejería de Educación no ha cumplido con el compromiso aprobado.

Así, en 2021, Acción Educativa decidió realizar una encuesta dirigida al profesorado, alumnado y familias de la Comunidad de Madrid con el objetivo de conocer sus opiniones acerca del funcionamiento y consecuencias del PBCM, contando también con el apoyo y colaboración de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid, la FAPA Giner de los Ríos y diferentes asociaciones y sindicatos de enseñanza. En esta comunicación, se presentan los hallazgos más llamativos relacionados con las consecuencias del PBCM en la inclusión educativa, según las respuestas proporcionadas por el cuerpo docente encuestado.

Objetivos / Hipótesis

El principal objetivo de este estudio es conocer la opinión del profesorado del sistema educativo público madrileño sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Este amplio propósito se concreta en la presente comunicación de la siguiente forma: analizar los datos más significativos relacionados con los efectos del PBCM en la inclusión educativa, según las respuestas del profesorado madrileño.

Metodología / Método

El estudio presenta un diseño descriptivo mediante el cual se pretende conocer la opinión y experiencia de primera mano del profesorado del sistema educativo público madrileño sobre el funcionamiento del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Como instrumento, se utilizó un cuestionario creado ad hoc. Para su construcción se tuvo en cuenta una revisión de la literatura sobre el uso de una lengua extranjera como medio para la enseñanza de contenidos (Acción Educativa, 2017), una revisión de diferentes cuestionarios utilizados en investigaciones similares (Centre Européen pour les Langues Vivantes, 2017; FETE-UGT, 2014; Fundación ONCE, 2016; Hall y Cook, 2013; Harris, 2011; Plataforma por la Escuela Pública de Soria, 2018) y una serie de temas que surgieron gracias al desarrollo de un grupo de discusión del que formaron parte nueve docentes de la Comunidad de Madrid (participantes y no del PBCM).

Se redactó un cuestionario compuesto principalmente por preguntas cerradas tipo Likert o de respuesta múltiple, así como también algunas preguntas abiertas, introduciendo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). A partir de este primer borrador, se realizó un juicio de expertos en el que participaron doce docentes de diferentes etapas y especialidades. Siguiendo sus recomendaciones, se realizaron los cambios pertinentes en el cuestionario (simplificación de algunos ítems, introducción de nuevas preguntas, ajuste de la estructura, etc.) hasta llegar a la versión final.

Asimismo, se recogieron datos sociodemográficos relevantes como edad, años de experiencia, etapa y tipo de centro público en el que participan, especialidad, habilitación o no... Se aplicaron filtros en función de los datos profesionales, mostrando determinadas preguntas en función de la respuesta de preguntas anteriores.

El cuestionario se administró a través de la aplicación online LimeSurvey entre enero y marzo de 2021. El tiempo promedio para completar el cuestionario fue de entre 15 y 20 minutos.

La población a la que se dirigió fue el profesorado de la escuela pública madrileña (tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria), recopilando los datos mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. La difusión se realizó a través de redes sociales y correo electrónico, principalmente. Asimismo, se envió a los sindicatos de enseñanza de la Comunidad de Madrid (ANPE, CCOO, CGT, CSIF, CSIT, UGT, USO y STEM) y a diferentes

asociaciones, organizaciones educativas y medios de comunicación solicitando la difusión entre sus afiliados.

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando el software SPSS 26. Se calcularon estadísticas descriptivas para todas las preguntas, así como estadísticas inferenciales para encontrar posibles relaciones entre variables. Las preguntas de carácter abierto se categorizaron temáticamente proporcionando un apoyo adicional para el análisis de los datos.

Resultados y Discusión

Muestra

Se obtuvieron un total de 1716 respuestas. De ellas, el 74,1% eran mujeres. En cuanto a la habilitación, el 52% disponían de la habilitación lingüística para poder impartir las asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera, el 28,6% no estaban habilitados y el 19,5% no eran habilitables por su especialidad (pedagogía terapéutica, lengua castellana y literatura...). El 45,7% era profesorado de Secundaria y/o Bachillerato, el 26,5% de Primaria, el 18,5% de Infantil y Primaria, el 6,9% del segundo ciclo de Infantil y el 2,4% de Formación Profesional. Se pueden conocer más en profundidad las características de la muestra en el informe titulado *La opinión del profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* (Martínez et al., 2023).

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados relacionados con el impacto del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid en la inclusión educativa según las respuestas del profesorado madrileño:

Un 93,2% del profesorado habilitado que trabaja en centros con el PBCM y que respondió al cuestionario afirma que observa dificultades en sus clases que son atribuibles al uso del inglés como lengua vehicular. Además, casi la mitad del profesorado de centros con PBCM (49,4%) cree que la comprensión del contenido disminuye claramente al utilizar esta lengua. Estas dificultades se amplifican para, por ejemplo, aquel alumnado que, aun no teniendo Necesidades Educativas Especiales o Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante NEE/DEA), proviene de un colegio no bilingüe y se ha incorporado de forma tardía, siendo conocedores de esta situación un 71,3% del profesorado de CEIP con PBCM. En el caso del alumnado con NEE/DEA, el porcentaje del profesorado que, considera que supone una dificultad añadida sube hasta el 92,1% de los docentes. Además, los apoyos que se deberían implementar para intentar compensar estas dificultades no siempre existen. Según el 63,5% del profesorado no existen apoyos específicos para el alumnado sin NEE/DEA y para un 51,4% tampoco para el alumnado con NEE/DEA, respectivamente. Estas respuestas coinciden con las conclusiones del informe publicado en 2018 por la Fundación ONCE, donde se denunciaba una falta de previsión institucional sobre las consecuencias de la enseñanza bilingüe en el alumnado con NEE/DEA (Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE, 2018).

La asistencia a clases particulares privadas se podría inferir como una consecuencia directa de toda esta situación, siendo habitual para el alumnado que participa en el PBCM según el 89,7% del profesorado. Para el 46,6%, uno de los principales motivos por el que el alumnado acude a academias es para mejorar su nivel de inglés y repasar las asignaturas que se imparten en esta lengua; coincidiendo con el análisis realizado por Moreno y Martínez (2023) donde exponen que, siendo Madrid la comunidad autónoma que más gasto realiza en clases particulares, casi el 60% de ese presupuesto va dirigido a clases de idiomas. Nuevamente, esta realidad se vuelve aún más grave en el caso de las familias con hijos con NEE/DEA (Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE, 2018).

A esta falta de inclusión educativa le siguen unas políticas que generan una segregación directa. El 42,4% de los docentes que trabajan en centros con PBCM conoce casos de alumnado sin NEE/DEA que ha abandonado el centro por la dificultad que conlleva la metodología “bilingüe”; situación que ocurre también en el caso del alumnado con NEE/DEA,

según el 40,1% del profesorado, datos que coinciden con otros estudios como el de Durán-Martínez et al. (2020). Asimismo, esta segregación no se produce únicamente entre centros, sino también en el caso de la ESO dentro de los propios institutos, con las modalidades Sección y Programa¹⁴. Tan solo un 12,6% del profesorado de IES con PBCM indica que en sus centros se crean sistemáticamente grupos mixtos (juntando a alumnado de Sección y de Programa), frente al 37,7% que afirma que se forman grupos puros de Sección o Programa. El resto del profesorado indica que, solo de forma ocasional y por necesidades del centro, se crean grupos mixtos. Además, el 77,2% del profesorado conoce a estudiantes sin NEE/DEA que, estando en la modalidad Sección, la han abandonado por las dificultades que conllevaba. Esta realidad, además de estratificar al alumnado de los centros, contradice incluso las recomendaciones de la propia Consejería de Educación e Investigación (2018) de la Comunidad de Madrid de “formar grupos mixtos con el alumnado Vía Sección y Vía Programa”.

Todo este entramado de vasos comunicantes acumula al alumnado con mejores resultados académicos en los grupos puros de modalidad Sección (según el 80,2% del profesorado), configurando grupos con menor alumnado con NEE/DEA (71,5%) o repetidor (67,8%). De esta forma, la concentración de estudiantes con determinadas características en los grupos clase hace que el sistema escolar se vea afectado negativamente, tanto en su eficiencia como en su equidad (Gonski et al., 2011; OECD, 2019).

Conclusiones y Propuestas

Tal y como se ha comentado, este programa afecta a más de la mitad del alumnado y centros madrileños. Un programa que ha cambiado estructuralmente el sistema educativo de la Comunidad de Madrid y que, según la opinión de su propio profesorado, produce graves efectos en la inclusión educativa, generando dinámicas de segregación e inequidad. Aparentemente, el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid puede ser una medida neutral; pero tal y como indica el Consejo de Europa (2017), estas medidas pueden generar una discriminación indirecta que tenga como resultado el aumento de la segregación escolar. Por ello, y para poder generar un consenso técnico acerca de medidas educativas de tal calibre (Escámez, 2019), es necesaria una evaluación completa y rigurosa del PBCM, que atienda tanto los aspectos más puramente pedagógicos y didácticos, como sus consecuencias a nivel socioeducativo.

Referencias bibliográficas

- Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Acción Educativa. <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Asamblea de Madrid (2018). Resolución núm. 28/2018 del Pleno de la Asamblea de Madrid (12 de abril de 2018). *Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid* nº 174 de 19 de abril de 2018. X Legislatura. p. 24265. http://www.infocoponline.es/pdf/BOAM_10_00174.pdf
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2018). *La enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/PROGRAMA%20BILINGUE%20.pdf>
- Consejería de Educación e Investigación (2018). *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid.
- Consejo de Europa (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive*.
- Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación ONCE (2018). *Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: nuevas barreras y desafíos de inclusión*.

¹⁴ Para más información acerca de las diferencias entre las modalidades Sección y Programa, ver Martínez et al., 2023.

https://biblioteca.fundaciononce.es/sites/default/files/publicaciones/documentos/informe_educacion_bilingue_y_acnee_vd2_revisado.pdf.

Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. (2023). *Datos y cifras de la educación 2023-2024*. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM051108.pdf>

Consejo de Europa. *Document de synthèse*. <https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839>

Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E. y Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(2), 65–82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71484>

Escámez, S. (2019). No más políticas a voleo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/12/23/opinion/1577120152_956066.html

F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos. (2009a). *Informe sobre la implantación en Educación Secundaria Obligatoria del Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid*. <https://www.fapaginerdelosrios.org/DesktopModules/Bring2mind/DMX/API/Entries/Download?PortalId=0&TabId=23&EntryId=1321>

F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos. (2009b). *Informe sobre el Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid*. <https://www.fapaginerdelosrios.org/DesktopModules/Bring2mind/DMX/API/Entries/Download?PortalId=0&TabId=23&EntryId=1334>

F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos. (2010). *Informe sobre la selección de los primeros IES que desarrollarán el proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid en el curso 2010-2011*. <https://www.fapaginerdelosrios.org/DesktopModules/Bring2mind/DMX/API/Entries/Download?PortalId=0&TabId=23&EntryId=1320>

FETE-UGT (2014). *Resultados de la encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (Anexo II)*. FETE-UGT. http://www.fetemadrid.es/informes/2014-09-30_encuestaBilinguismo.pdf

Gonski, D., Boston, K., Greiner, K. y Lawrence, C. (2011). *Review of Funding for Schooling. Final Report. Department of Education, Employment and Workplace Relations*. Australian Government.

Moreno, J. M., y Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief #35* Enero 2023. EsadeEcPol - Center for Economic Policy. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-una-radiografia-del-mercado-de-clases-particulares-por-etapa-escolar-capacidad-economica-de-los-hogares-titularidad-del-centro-y-comunidad-autonoma/>

OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/2592c974-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F2592c974-en&mimeType=pdf>.

LA FOTO-ELICITACIÓN COMO PRAXIS EMANCIPADORA: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Daniel Gutiérrez-Ujaque¹, Laura Fernández-Rodrigo², Víctor León-Carrascosa²
Universidad de Lleida¹, Universidad Complutense de Madrid²

Autoría de correspondencia: daniel.gutierrez@udl.cat

Resumen

En esta comunicación se exploran los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto I+D+i con acrónimo FOTO-Edu, cuya finalidad es implementar la Foto-Elicitación (F-E) como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar en centros de secundaria de especial dificultad. El enfoque metodológico se basa en el estudio de casos múltiples, con la participación de cinco centros educativos distribuidos en el territorio español. La F-E se emplea tanto como estrategia educativa como estrategia de recogida de datos, junto con cuestionarios pre y post, y grupos de discusión y entrevistas. Los resultados esperados pretenden evidenciar el potencial de la F-E desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) para mejorar la convivencia, la pertenencia al centro y los vínculos entre profesorado y alumnado. La investigación busca la inclusión tecnológica desde las artes y la pedagogía crítica, fomentando espacios de reflexión, participación y empoderamiento de las personas adolescentes.

Palabras clave: Foto-elicitación; Absentismo escolar; Educación inclusiva; Desarrollo Positivo Adolescente; Investigación cualitativa.

Introducción / Marco Teórico

En esta comunicación se exploran los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación I+D+i PID2022-136865OA-I00, conocido por su acrónimo FOTO-Edu, que aborda "La Foto-Elicitación (F-E) como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: estudio de casos múltiples en centros de especial dificultad".

La prevalencia del absentismo escolar representa un desafío crítico en la educación contemporánea, incidiendo negativamente en la inclusión y el éxito académico. El proyecto FOTO-Edu, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y desarrollado en colaboración con varias universidades, surge como respuesta a este desafío, utilizando la F-E como método innovador para abordar y mitigar el absentismo en contextos educativos de especial dificultad (San Fabian, 2020).

El absentismo escolar, definido como la falta de asistencia reiterada y no justificada en la escuela, está asociado no solo con el bajo rendimiento académico, sino también con consecuencias adversas a largo plazo en el ámbito social y económico del individuo (Orozco, 2020). Según la Comisión Europea (2022), España exhibe una de las tasas más altas de abandono educativo temprano en la Unión Europea, alcanzando un 13,3%, lo que subraya la importancia crítica de implementar estrategias efectivas y renovadas para la retención estudiantil.

El análisis crítico de las intervenciones existentes revela una predominancia de enfoques punitivos y correctivos que se centran más en el control y la sanción que en la comprensión y apoyo al estudiantado. Este enfoque refleja una perspectiva deficitaria que ignora las necesidades y contextos socioeconómicos y culturales del estudiantado. En contraposición, el proyecto FOTO-Edu se inspira en los principios del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) (Hart et al., 2018), que promueve un enfoque holístico y positivo, reconociendo la adolescencia

como una etapa de oportunidades y aprendizaje significativo. Este enfoque crítico desafía la perspectiva tradicional y sugiere que la educación debe ser un proceso emancipador que empodere al estudiantado y les ofrezca un sentido de pertenencia y participación en su comunidad educativa (Oliva et al., 2011).

La metodología de la F-E se destaca como un medio para facilitar el DPA. A través de la interacción con fotografías, el estudiantado y el profesorado pueden dialogar sobre las vivencias y desafíos asociados a la convivencia escolar y el absentismo (Bautista, 2019). Este método permite evocar experiencias personales y activar un proceso de reflexión crítica sobre las estructuras y prácticas educativas existentes. Se implementa en dos modalidades: descriptivo-informativa, que fomenta la narración directa de experiencias, y formativa-interrogativa, que profundiza en el análisis crítico y reflexivo de las imágenes para explorar soluciones y comprender las dinámicas subyacentes en el entorno educativo.

El enfoque integrado de FOTO-Edu, que combina la pedagogía crítica con métodos innovadores como la F-E, ofrece una propuesta prometedora para transformar las intervenciones educativas con la finalidad de reducir el absentismo, y a su vez, aspira a mejorar el clima escolar y el rendimiento académico mediante prácticas que valoran y potencian las capacidades y el bienestar de los adolescentes. Así, FOTO-Edu contribuye a un modelo educativo más inclusivo y emancipador, alineado con las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Objetivos / Hipótesis

El proyecto FOTO-Edu propone la hipótesis de que la F-E, implementada desde el marco del DPA, puede servir como una herramienta educativa revolucionaria y emancipadora para afrontar el absentismo escolar. Este enfoque crítico y transformador no solo pretende reducir las tasas de absentismo, sino también redefinir la experiencia educativa de adolescentes en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. Se espera que mediante la F-E, el alumnado descubra un sentido de pertenencia y significado en su vida escolar, lo que a su vez fomentará su motivación y compromiso con la educación.

El proyecto inicia con la exploración de cómo la F-E, al integrarse con las tecnologías digitales, puede actuar como un catalizador potente para un aprendizaje inclusivo y participativo en la educación secundaria obligatoria. Esta estrategia busca no solo la inclusión tecnológica sino también la emancipación a través del arte, permitiendo al estudiantado no solo consumir contenido, sino crearlo y reflexionar críticamente sobre él, una práctica fundamental en la pedagogía crítica. Además, se evaluará el impacto directo de la F-E en el ambiente del aula, observando cómo esta estrategia modifica la dinámica educativa y la actitud de los estudiantes hacia la escuela. El objetivo es fomentar un ambiente donde el estudiante no solo participe, sino que colabore en la construcción de su propio proceso educativo, reconociendo y valorando sus voces y experiencias como esenciales para un aprendizaje significativo y relevante.

Se prestará especial atención a las percepciones de los estudiantes sobre su motivación hacia la vida escolar. Al implementar la F-E dentro del marco del DPA, el proyecto busca entender cómo esta metodología puede transformar la experiencia educativa de los estudiantes, incentivándolos a involucrarse activamente y a considerar la escuela como un espacio de crecimiento personal y colectivo. Finalmente, el proyecto definirá las condiciones organizativas y espaciotemporales que optimicen la implementación de la F-E, con un enfoque de prevención sobre el absentismo escolar. Se buscará crear entornos que no solo sean físicamente acogedores, sino también pedagógicamente estimulantes, donde el estudiantado se sienta seguro y valorado, y donde el aprendizaje sea visto como un proceso colaborativo y dinámico.

Metodología / Método

El enfoque metodológico de la investigación FOTO-Edu se basa en el estudio de casos múltiples, tal y como lo conceptualiza Stake (1995). Esta aproximación considera cada

contexto educativo como un sistema único y acotado, permitiendo la replicación de un diseño metodológico consistente a través de diferentes escenarios, en línea con las directrices de Yin (2003). Para este proyecto, se seleccionan cinco centros educativos bajo dos criterios de inclusión: aquellos oficialmente reconocidos por las administraciones públicas como de especial dificultad y aquellos no catalogados oficialmente, pero identificados por el equipo investigador debido a características como alto riesgo de absentismo, diversidad cultural significativa, bajos niveles socioeconómicos, o una alta proporción del estudiantado en desventaja educativa.

En cada centro seleccionado, se estudiarán dos grupos de estudiantes de 2º y 3º de ESO, sumando un total de diez casos. Cada grupo incluirá entre 25 y 30 estudiantes junto con su profesor/a responsable, facilitando un análisis detallado y representativo de la dinámica escolar y las intervenciones educativas. A continuación, se presentan las tres estrategias e instrumentos de recogida de datos:

- F-E como método dual: Central en este estudio, la F-E se emplea tanto como estrategia educativa para fomentar el compromiso y la reflexión crítica entre el estudiantado, como metodología para la recolección de datos. Las sesiones de F-E son diseñadas para ser oportunidades formativas, que, al mismo tiempo, permiten captar información valiosa sobre las interacciones y percepciones de los participantes.
- Cuestionarios pre y post: Para evaluar el impacto de las intervenciones, se administrarán cuestionarios antes y después de la implementación de las sesiones de F-E. Estos cuestionarios están diseñados para medir los cambios en relación con los activos del DPA y su influencia en la reducción del absentismo escolar.
- Grupos de discusión y entrevistas: Posteriormente a la implementación de las sesiones de F-E, se realizarán grupos de discusión y entrevistas con el estudiantado y el profesorado. Estos encuentros, estructurados a través de guiones semiestructurados, tienen como objetivo evaluar cualitativamente las contribuciones de la F-E a la vida escolar, así como identificar barreras, condiciones de implementación y posibles mejoras para la práctica educativa.

El análisis se orienta hacia una comprensión profunda de las variabilidades intrínsecas a cada caso, abordando factores como los roles individuales, documentación relevante, contextos socioculturales y enfoques pedagógicos (Denzin, 2012). Este enfoque permite una interpretación rica y contextualizada de los datos, esencial para generar conclusiones aplicables y efectivas.

El estudio cumple rigurosamente con las normativas vigentes sobre ética y privacidad, incluyendo la Ley 37/2007 sobre la reutilización de la información del sector público, las recomendaciones de la Comisión Europea sobre la preservación de información científica, así como las directrices establecidas por los reglamentos y leyes de protección de datos en España. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos, especialmente de los participantes menores, utilizándose exclusivamente para fines académicos e investigativos.

Resultados y Discusión

El proyecto FOTO-Edu, centrado en la implementación de la F-E dentro del marco del DPA, anticipa resultados que pueden revolucionar la interacción dentro de los entornos educativos. A continuación, se detallan las líneas de conocimiento científico-técnico que se espera generar y los resultados anticipados:

- Disminución del absentismo escolar y mejora de la convivencia en los centros: El uso de la F-E bajo el enfoque del DPA busca transformar la manera en que los centros abordan el absentismo escolar, pasando de un sistema de control de ausencias a uno que valora las potencialidades y contribuciones del estudiantado. Se espera que esta metodología incremente el bienestar emocional del alumnado, fortalezca su sentido de pertenencia y mejore su motivación hacia el sistema educativo.

- La F-E como estrategia educativa innovadora: La F-E se propone como una herramienta didáctica innovadora, especialmente en contextos donde los recursos para abordar el absentismo escolar son limitados. De igual modo, permite abrir nuevas vías para la integración saludable y beneficiosa de la tecnología en el desarrollo adolescente. La F-E se presenta como un recurso clave para la inclusión y la acción educativa, permitiendo al estudiantado expresar sus realidades y perspectivas de manera creativa y constructiva.
- Tecnologías digitales para la expresión artística y la ciudadanía: Integrando la F-E en el currículo, el proyecto se alinea con las competencias clave de la legislación educativa actual, como la LOMLOE (2020). Esta estrategia transversal fomenta competencias en comunicación lingüística y digital, conciencia ciudadana y cultural, y habilidades personales y sociales. Se espera que la educación digital avanzada, enmarcada en valores éticos y morales, enriquezca la formación ciudadana de los jóvenes, promoviendo una participación activa y consciente en su entorno.
- Comprensión por el profesorado de las realidades del alumnado adolescente: La implementación de la F-E es una oportunidad para que los educadores observen y comprendan las realidades cotidianas de sus estudiantes. Este proceso requiere de observación activa, representación, expresión e interpretación, lo que facilita un diálogo y reflexión profundos. Al captar los contextos de desarrollo del alumnado, como el escolar, familiar y comunitario, el profesorado puede adaptar sus métodos pedagógicos para satisfacer mejor las necesidades individuales y colectivas del estudiantado.

Estos resultados no solo abordan las necesidades inmediatas en los centros educativos, sino que también contribuyen al conocimiento que puede influir en las políticas y prácticas educativas a largo plazo. Además, la discusión sobre las barreras y condiciones para la implementación efectiva de la F-E será crucial para adaptar y optimizar esta estrategia en diversos contextos educativos, maximizando su impacto y eficacia.

Conclusiones y Propuestas

Esta comunicación ha delineado los principios teóricos y metodológicos del proyecto FOTO-Edu, destacando su enfoque interdisciplinar y holístico sobre el absentismo escolar. Se basa en dos pilares fundamentales: la implementación de la F-E como estrategia educativa digital y la alfabetización mediática, junto con el enfoque del DPA orientado a fomentar la motivación y el compromiso del estudiantado hacia la vida escolar.

FOTO-Edu contribuye significativamente a la Meta 4.1 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos. La F-E se revela como una herramienta poderosa para aumentar el éxito educativo y fomentar la resiliencia académica. Además de dar significado a las experiencias escolares y vitales a través de la expresión fotográfica, fortalece el sentido de pertenencia y participación de los estudiantes en el entorno educativo.

La metodología del estudio de casos múltiples, adoptada en FOTO-Edu, enfatiza una comprensión profunda de contextos educativos específicos en lugar de buscar representatividad estadística. Este enfoque permite relacionar de manera efectiva la investigación con las prácticas formativas y las políticas educativas, ofreciendo acciones transformadoras que, aunque nacidas en contextos micro, tienen el potencial de influir en tendencias más amplias y proponer nuevas claves de intervención educativa que pueden escalarse a contextos más extensos.

En conclusión, FOTO-Edu ofrece un modelo prometedor para repensar las prácticas educativas tradicionales y abordar problemas como el absentismo escolar mediante un enfoque inclusivo, participativo y empoderado. Es esencial que educadores, investigadores y responsables políticos consideren estas propuestas para transformar el panorama educativo y responder a las necesidades de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Bautista, A. (Coord.). (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Comisión Europea (2022). *Successful PISA stories in the EU: how some Member states have been able to improve their performance over time*. Final report, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/429517>
- Hart, A., Fernández-Rodrigo, L., Molina, M. C., Izquierdo, R. y Maitland, J. (2018). *El Enfoque de Resiliencia Académica en la promoción de la salud mental de los adolescentes. Propuestas para su aplicación en centros educativos*. Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>
- Ley 37/2007, de 16 de noviembre, sobre reutilización de la información del sector público. *Boletín Oficial del Estado*, 276, de 17 de noviembre de 2007, 47160-47165. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/11/16/37/con>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Oliva, A. et al. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía.
- Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 121-135.
- Romera, M. J. (2019). Fotovoz y foto-elicitación: similitudes, diferencias, incorporación y su valor en la formación permanente del profesorado. En A. Bautista (Coord.). *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 73-86). Narcea.
- San Fabian, J.L. (Coord.) (2020). *Jóvenes Resilientes en Contextos Socioeducativos Adversos*. Graó.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

UNA MIRADA HACIA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA I EXPLORE

Diana Laura Lara Lara¹
Universidad Autónoma de Baja California¹

Autoría de correspondencia: diana.lara@uabc.edu.mx

Resumen

En Tijuana, Baja California, México, las instituciones educativas enfrentan desafíos para ofrecer una formación inclusiva a la población estudiantil, a pesar de que los documentos normativos y jurídicos que rigen la educación señalan la importancia de garantizar una enseñanza de calidad para toda la población. Al respecto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que todos tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva. Sin embargo, se carece de apoyos para lograrlo, ya que la mayoría de las instituciones no cuentan con los recursos adecuados para tener espacios inclusivos. Además, aún existe desinformación respecto al tema, tendiendo a confundir los conceptos de integración e inclusión. Para vencer estas barreras, la capacitación continua de los docentes es crucial para lograr una implementación innovadora del currículo y avanzar hacia una cultura inclusiva que promueva la equidad y el respeto a la diversidad en el entorno educativo. La inclusión implica eliminar barreras que limitan el aprendizaje y fomentar la participación de todos los estudiantes. Para estudiar estos retos, se propone un programa de capacitación en línea de fácil acceso para los docentes, así como diversas acciones de concientización que involucren a toda la comunidad escolar. Dicha intervención es llevada a cabo en la Escuela Primaria I Explore, donde se utilizaron diversos métodos para conocer las perspectivas y los obstáculos que enfrentan para generar un espacio totalmente inclusivo.

Palabras clave: Inclusión, educación, comunidad, formación docente, diversidad.

Introducción / Marco Teórico

Las escuelas de educación básica en Tijuana presentan retos importantes en temas de inclusión estudiantil. Esto se debe a que, a pesar de que se han creado diversas reformas y leyes educativas para fomentar y asegurar un entorno inclusivo dentro de las escuelas mexicanas, faltan diversos apoyos y acciones para responder a la población. La inclusión de los estudiantes de diversos grupos vulnerables en el sistema educativo es obligatoria en el marco legal de México. El artículo 3° de la Constitución Mexicana establece el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad que se adapte a sus necesidades. Para hacer efectivo este derecho, es necesario que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. También deben ser tratados como cualquier otro estudiante, con el derecho de estar presentes, participar y tener presencia en el aula.

Para lograrlo, la comunidad educativa debe contar con herramientas y estar informada para poder ofrecer una educación inclusiva adaptada a las necesidades de aprendizaje del estudiantado que las necesite. Si bien en México se ha avanzado en generar leyes y garantías que aseguren la inclusión de estudiantes dentro de las aulas, pocas acciones se han realizado para asegurar que la educación que reciba el alumnado con algún proceso de aprendizaje diferente sea de calidad y que las escuelas cumplan sus obligaciones para garantizar ese derecho. Esta falta de acciones ha provocado dentro de las instituciones un ambiente integrador pero no inclusivo, donde todos los estudiantes sean admitidos en las escuelas; sin embargo, no se cuenta con las herramientas para responder a las barreras de aprendizaje que puedan presentar. Khoury y Garrido (2021) mencionan que la formación continua permite al personal docente adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para ofrecer un

ambiente enriquecido que responda a las necesidades de los estudiantes, motivándoles a lograr un mejor rendimiento académico y permitiéndoles ser más eficientes en su labor. Esta capacitación es esencial para promover la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de habilidades innovadoras en la enseñanza. Uno de los objetivos clave de la capacitación docente es fomentar una actitud de mejora en la educación y promover la implementación innovadora y creativa del currículo. Además, esta capacitación brinda al personal docente las herramientas necesarias para apoyar proyectos pedagógicos innovadores dentro de las instituciones educativas. En última instancia, su objetivo es permitir que los docentes puedan contar con herramientas y conocimiento para crear un ambiente inclusivo dentro de la institución donde se desempeñan.

Por otra parte, Figueroa et al. (2017) resaltan la importancia de la vinculación en los procesos de inclusión social, enfatizando la necesidad de establecer relaciones sólidas entre estudiantes y familias que se involucren en su desarrollo. En su aportación, menciona la relevancia de incluir a las familias y comunidades en este proceso. Se refieren diversas estrategias que buscan fomentar esta vinculación, como las escuelas para familias, talleres, proyectos, actividades complementarias, tertulias literarias y eventos festivos, entre otros. Para la promoción de la inclusión educativa son necesarias diversas estrategias enfocadas en la construcción de redes de colaboración y apoyo mutuo con la comunidad, como la celebración de convenios con entidades culturales y académicas, la participación en mesas de trabajo interinstitucionales y estatales, y la organización de eventos. Además, es necesario involucrar a toda la comunidad educativa y no limitarse a la atención docente, sino contar con una serie de acciones que involucren a todos los actores dentro de la escuela para generar un ambiente inclusivo.

Objetivos / Hipótesis

La inclusión implica que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre cómo mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado, tanto en la escuela como en la comunidad escolar local. Los docentes no solo debe tener en cuenta los contenidos académicos, sino también las necesidades, posibilidades, potencialidades e individualidades de sus estudiantes en el proceso de enseñanza (Camargo, 2016). En ocasiones, la inclusión es vista simplemente como un movimiento que busca integrar a los estudiantes que se encontraban fuera de las escuelas regulares. En una investigación realizada por Peña et al. (2018) en el ámbito de la educación superior, se encontró que la mayoría de los futuros docentes de educación básica tienen percepciones contradictorias respecto a la educación inclusiva. Los docentes participantes en esta investigación consideran que las personas con necesidades educativas específicas deberían ser dirigidas a centros especializados para su formación. Además, establecen que la responsabilidad de la escuela se limita a atender únicamente a ciertos grupos poblacionales, ven la inclusión educativa como una utopía y creen que los docentes no están suficientemente preparados para la diversidad. Para lograr una verdadera transformación, es necesario establecer diversas acciones que involucren a la comunidad educativa con el fin de poder pasar del concepto de integración a inclusión educativa. En América Latina, el término y la comprensión de la educación inclusiva son recientes; dentro del contexto escolar se tiende a confundirlo con el término integración educativa. Cuando se habla de integración educativa, se refiere al acceso de los estudiantes con alguna limitación a las escuelas. Pero cuando se habla de inclusión educativa, se refiere a la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y a promover la participación del alumnado.

También se tiende a creer que los estudiantes están "incluidos" una vez que están en la escuela común. No obstante, Booth et al. (2000), en su aportación para la UNESCO, establecen que la inclusión implica una serie continua de procesos, ya que también involucra definir la dirección que el cambio debe tomar, lo cual es relevante para cualquier escuela, sin importar su grado de inclusión o exclusión en cuanto a cultura, políticas y prácticas. Para el presente proyecto de investigación, se busca promover la inclusión educativa enfocada en la atención de las barreras de aprendizaje a través de un programa en línea de capacitación

docente que sea de fácil acceso. También se busca establecer diversas acciones que impliquen a la comunidad escolar (área directiva, estudiantes y familias) a través de la realización de diversos proyectos de concientización que den acceso a dicha información. Dicho programa se implementará en la Escuela Primaria I Explore, ubicada en Tijuana, donde se estudiarán los principales retos de inclusión que presentan en cuanto a la atención de las barreras de aprendizaje y qué herramientas o estrategias resulten factibles utilizar en dicho escenario para promover la inclusión educativa.

Metodología / Método

En el diseño de intervención de este proyecto se aplicaron diversos instrumentos para la recolección de datos dirigidos a la comunidad escolar de la Primaria I Explore. El objetivo de estos instrumentos fue localizar problemas de inclusión dentro de la comunidad educativa conformada por los estudiantes, familias, docentes y dirección, así como conocer la perspectiva interna sobre la cultura inclusiva. Los instrumentos utilizados fueron:

- Observación participante: permitió conocer directamente las actividades cotidianas de la escuela para captar comportamientos y dinámicas en un contexto natural.
- Censo a los estudiantes: consistió en la recopilación de datos sobre las barreras de aprendizaje que presentaban.
- Entrevista semiestructurada dirigida a dirección: con el propósito de conocer su perspectiva sobre las prácticas de inclusión educativa en la institución, así como diversas experiencias durante su labor.
- Encuestas a docentes: evaluando su perspectiva y experiencias en temas de inclusión, además de conocer los principales retos que enfrentan en su labor.
- Focus group dirigido a las familias: en la implementación de este método participaron siete voluntarios, quienes compartieron sus principales retos para abordar temas de inclusión.

Para este proyecto de investigación de tipo mixto se utilizó la metodología de acción participativa, optando por el modelo comunitario, la cual permite combinar herramientas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas, y facilita la participación activa de la comunidad escolar en el proceso de diagnóstico y resolución de problemas. Montenegro (2004) comenta que la investigación acción participativa es un método de intervención social de la psicología social comunitaria, especialmente en América Latina. Esta corriente de pensamiento destaca la importancia de incluir a las personas afectadas por los problemas sociales en la resolución. El modelo comunitario dentro de la investigación acción participativa se centra en la intervención de todos los miembros de la comunidad, que es esencial para lograr un cambio social efectivo y sostenible.

Resultados y Discusión

El análisis de resultados revela diversas problemáticas que afectan la inclusión educativa en la escuela primaria I Explore. Durante la aplicación del método de observación participante, se constató que algunos estudiantes tienen dificultades para participar en actividades recreativas con sus compañeros, tanto en el receso como dentro del salón de clase. Estas personas presentan problemas para ser incluidos en algunos juegos y actividades escolares, prefiriendo en ocasiones la compañía de los docentes o asistentes. Esto resalta la necesidad de estrategias para mejorar su integración social y participación en el ambiente escolar.

Un dato importante que destacar es el apoyo que existe por parte de las familias. A través de entrevistas semiestructuradas con la dirección del plantel, se comentó que algunos estudiantes con neurodivergencia que presentan barreras de aprendizaje y emocionales no reciben la atención y seguimiento necesario, como el apoyo de psicólogos y psicopedagogos. Esto se debe, en parte, a la desinformación y los prejuicios que llevan a las familias a rechazar los diagnósticos de sus hijos. La dirección también compartió que la escuela está comprometida en generar un ambiente inclusivo para todos los estudiantes. Sin embargo, enfrenta problemas en la implementación exitosa de prácticas inclusivas debido a

múltiples limitaciones, como la disponibilidad de recursos adecuados, la capacitación de los docentes y la sensibilización de la comunidad educativa respecto al tema.

Durante la aplicación de la encuesta docente, se encontró que, de los 15 docentes encuestados, con un promedio de 7 años de experiencia en la profesión, solo el 57 % había tomado algún curso sobre inclusión educativa en los últimos 3 años. Los docentes comentan que enfrentan dificultades para continuar su formación profesional en esta área debido a limitaciones económicas y laborales. Además, el 30 % tienen como último grado de estudios la licenciatura en enseñanza de idiomas, pero indicaron que durante su carrera no se revisaron temas de inclusión educativa. También señalaron problemas en el diseño de adecuaciones curriculares y la aplicación de estrategias que respondan a todos los estilos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el 100 % de los docentes expresó interés en aprender métodos y estrategias para mejorar el ambiente inclusivo en las actividades escolares. En el censo de estudiantes, se observó que el 15 % de los 118 estudiantes, enfrentan diversas barreras de aprendizaje y sociales debido a problemas de adecuaciones pedagógicas. En el focus group dirigido a familias, se destacó su interés por aprender sobre temas de inclusión educativa y neurodivergencia. Sin embargo, mencionaron que, debido a horarios laborales extensos y limitaciones económicas, les resulta difícil investigar estos temas de manera autónoma a través de fuentes confiables. Asimismo, señalaron la falta de difusión sobre estos temas y las dificultades para acudir a ayuda externa para el apoyo en el área de aprendizaje y emocional de sus hijos.

Los resultados destacan que la escuela primaria enfrenta desafíos significativos en la inclusión educativa debido a problemas de integración social, falta de apoyo externo, limitaciones en la implementación de prácticas inclusivas, formación insuficiente de los docentes en temas de inclusión educativa y barreras de aprendizaje para los estudiantes neurodivergentes. Aunque existe interés por parte de las familias y de los docentes para mejorar la situación, es esencial analizar estos problemas mediante la capacitación adecuada, la sensibilización de la comunidad y la provisión de recursos necesarios para garantizar un entorno educativo inclusivo. Se resalta la importancia de programas de formación continua para los docentes, diseñados específicamente para abordar las demandas de la escuela y las necesidades de los estudiantes. Los resultados del análisis indican que los estudiantes no están adecuadamente incluidos en las dinámicas escolares y sociales debido a las limitaciones asociadas con sus diagnósticos y el estigma social. Calderón (2014) demuestra en su investigación la importancia de diversas acciones de concientización que involucren a toda la comunidad escolar, enfocándose en la inclusión de los estudiantes. Programas que promuevan y divulguen información sobre la inclusión educativa son una manera factible de mejorar y transformar la percepción o las ideas erróneas sobre la inclusión educativa, mejorando así los espacios educativos.

Conclusiones y Propuestas

El estudio realizado revela diversos desafíos significativos en el camino hacia la inclusión educativa. Los hallazgos identifican brechas en la capacitación de los docentes, la falta de recursos y las barreras de aprendizaje que enfrenta la comunidad estudiantil. Estos obstáculos no solo afectan la motivación escolar del alumnado, sino también su integración social y participación en actividades escolares. Es necesario implementar acciones concretas y colaborativas para crear un ambiente inclusivo en la institución. Es fundamental que los docentes reciban formación continua y especializada, brindándoles las herramientas necesarias para atender las necesidades individuales de los estudiantes. El programa propuesto incluye actividades de concientización que involucren a toda la comunidad escolar, incluyendo a familias y estudiantes, con el objetivo de fomentar una cultura inclusiva y eliminar prejuicios.

Este programa consta de tres actividades clave: un programa de formación para los docentes, un festival de la inclusión dirigido a los estudiantes de la escuela primaria y un taller de inclusión para familias. El programa de formación para los docentes se llevará a cabo de

manera asincrónica, permitiendo que se pueda acceder a la información según su disponibilidad. Este programa compartirá información relevante sobre la inclusión educativa y contará con la participación de psicólogos y psicopedagogos, quienes aportarán sus conocimientos y experiencias. A través de módulos interactivos y recursos digitales los docentes aprenderán sobre estrategias inclusivas, manejo de aulas diversas y adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

El festival de la inclusión es una iniciativa para los estudiantes de la escuela primaria que busca, mediante un festival interactivo y respetuoso, enseñar sobre inclusión educativa. A través de juegos y actividades didácticas, adquirirán información valiosa sobre el tema, fomentando la empatía y la cultura inclusiva entre ellos. Por otro lado, el taller de inclusión dirigido a familias tiene como objetivo combatir la desinformación y el estigma sobre las neurodivergencias y barreras del aprendizaje. Durante este taller, se difundirá información pertinente y confiable, y se compartirán herramientas a través de un acervo digital con recursos bibliográficos y presentaciones revisadas por clase para que puedan ser consultados de manera ilimitada. Para la realización de este taller, se invitará a psicólogos y psicopedagogos que compartirán sus experiencias y recomendaciones. El taller tendrá una duración de cuatro semanas que se repetirá cada semestre y se realizará de manera virtual para garantizar el acceso a la mayoría de las familias. Este programa busca promover un espacio inclusivo para toda la comunidad escolar y apoyar a los docentes mediante la difusión de estos temas a través de cursos y talleres en línea.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 23(40), 43-58.
- Camargo, M. C. F. M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Figueroa, M. X., Gutiérrez, C. y Velázquez, Y. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*.
- Khoury Peláez, N. y Garrido Ramírez, L. (2021). *Importancia de la capacitación docente en el manejo de necesidades educativas especiales* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana]. Repositorio institucional de unibe <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/412>
- Montenegro, M. M. (2004). La investigación acción participativa. En G. Musitu Ochoa, J. Herrero Olaizola, L. M. Cantera Espinosa y M. Montenegro Martínez (coords.). *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 135-165). UOC.
- Peña, G. X., Peñaloza, W. L. y Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200.

ESCUCHANDO A QUIENES SÍ IMPORTAN: LAS FAMILIAS. DESAFIANDO LA EXCLUSIÓN

Dolors Forteza Forteza¹, Patricia Pascual Vich¹, Francisca Moreno-Tallón¹
Universitat de les Illes Balears¹

Autoría de correspondencia: dolorsforteza@uib.es

Resumen

La comunicación, el entendimiento y la estrecha colaboración familia-escuela es clave, como se ha puesto de manifiesto en la investigación educativa, para avanzar hacia una educación real inclusiva y de calidad. No obstante, cuando se hace referencia a las familias del alumnado denominado con ‘necesidades educativas asociadas a discapacidad’, hay evidencias que remarcan las barreras a las que deben enfrentarse estas familias para conseguir que sus hijos e hijas puedan tener una participación plena en los centros ordinarios y un aprendizaje efectivo e integral. El estudio que se presenta, con un enfoque cualitativo-cuantitativo de investigación, se centra en el análisis de las barreras. La información se ha recogido de una muestra de 38 participantes. Los resultados destacan un grado de insatisfacción significativo con respecto al proceso educativo, indicador que debería fomentar la reflexión crítica en torno a las prácticas que se desarrollan en los centros y en todas las etapas educativa.

Palabras clave: Inclusión, exclusión, familias, voces.

Introducción / Marco Teórico

El objetivo 4 de la Agenda 2030 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas” (UNESCO, 2016), se incumple repetidamente, tanto en la política educativa nacional como autonómica y en los contextos educativos. El alcance de este objetivo nos conecta, de acuerdo con Echeita (2022), con una de las mayores ambiciones:

[...] desear para todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos”, 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” (p. 208).

Sin embargo, estamos frente a una historia sin fin: todavía no existe ‘una’ educación, sino bifurcaciones a las que está obligado, determinado alumnado, a recorrer. La manifestación de María, una madre, es una muestra de ello:

Nadie te orienta más bien te desorientan de cuál es el derecho (del menor), me explico, la primera vez que el equipo de orientación psicopedagógica hizo la entrevista inicial para entrar en jardín de infancia, ya me anunciaban de que tal vez no iríamos a la ordinaria, y esto solo para ir a la guardería; me negué a que no pudiese ir mi hija con sus hermanos al mismo lugar. Hablamos de que desde una edad temprana ya no le estaban dando la oportunidad de ir. No digo más, me pareció tremendo. De momento seguimos en la ordinaria pero siempre con ese temor a que llegue otra persona y nos invite a salir.

Este relato no es único, es uno más en el día a día de innumerables familias cuyas voces han sido relegadas y desoídas al reclamar una educación que abrace a todos los niños y niñas por igual, un derecho amparado por la legislación que rige, a nivel nacional, nuestro sistema educativo, la LOMLOE (2020) y, a escala internacional, por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) ratificada por España en 2008 (BOE núm. 96).

Si la esencia de lo que se legisla es de ineludible cumplimiento sigue siendo un 'ideal' lejano, un derecho incumplido. Urge visibilizar las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven en primera persona, porque una educación verdaderamente crítica e inclusiva no puede existir sin escuchar y atender las necesidades expresadas por las familias para dar pasos significativos hacia entornos más inclusivos.

Objetivos / Hipótesis

Considerando que “para muchos niños (y niñas), la experiencia de la escuela es la experiencia cotidiana de la humillación y el dolor” (Slee, 2012, p. 29), las voces de familias invitan a repensar críticamente el papel que juega la educación que, aún, no es para todo el alumnado.

Para dar respuesta a la pregunta ¿en qué grado están satisfechas las familias con la educación de sus hijos e hijas? la intención de este estudio es recoger evidencias sobre sus experiencias, siendo el objetivo principal conocer qué ha caracterizado o caracteriza su proceso educativo.

Metodología / Método

El estudio se ha planteado desde un enfoque metodológico mixto de investigación, aunque predominantemente cualitativo. La recolección de datos se ha elaborado a través de un cuestionario. Se solicitó la colaboración de las familias a través de las asociaciones siendo, finalmente, 38 las personas que han participado.

La primera parte hace referencia a datos de identificación, incluyendo una cuestión relativa al grado de satisfacción con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje y otra referente a las barreras.

La entrevista, técnica propiamente cualitativa, se aplica en el mismo cuestionario para facilitar la conciliación de la vida familiar. En esta segunda parte se formulan preguntas que aluden al proceso escolar de sus hijos e hijas haciendo hincapié en las siguientes dimensiones: (a) modalidad de escolarización y decisiones; b) participación en las actividades del centro, recursos humanos y materiales...; c) reuniones familia-escuela y profesionales implicados; d) percepción sobre el progreso, facilitadores y barreras... Por último, se solicitó que hicieran una síntesis sobre su vivencia y, además, que expresaran la escuela que hubieran deseado o desean para sus hijos e hijas.

Resultados y Discusión

Del total de participantes, 37 son madres y 1 padre. Por islas, 6 tienen su residencia habitual en Menorca, 11 en Ibiza y 21 en Mallorca. Sobre la tipología de centro, sus hijos e hijas están escolarizados, mayormente, en centros públicos, entre los cuales algunos en aula UEECO (unidad educativa específica en centro ordinario) y otros en modalidad combinada (centro especial-centro ordinario).

Sobre el grado de satisfacción con el proceso educativo, aproximadamente el 41% de las participantes manifiesta estar nada o poco satisfecha y el 24% medianamente; en tanto que el 35% declara estar bastante o muy satisfecha. Ejemplos del descontento en torno al proceso educativo se reflejan en las siguientes explicaciones de las participantes:

- “Deseo que la etapa de instituto termine pronto porque mi hijo no lo está pasando nada bien”.

- “Expectativas nulas, creen que las personas con diversidad no merecen estar en el sistema ordinario”.
- “Tengo la sensación de que el nivel de exigencia siempre ha sido mínimo, dando por hecho que hay cosas que mi hijo no podrá hacer. Así es imposible avanzar”.
- “Inicialmente estaba bastante satisfecha, pero conforme he adquirido más conocimientos, he ido viendo más fallos en el sistema. Creo que muchas cosas de apoyos o ayudas dependen de la buena voluntad y ganas de formarse del profesorado, porque faltan recursos. Y muchas veces veo que yo sé más que ellos. A sus ojos debo ser la madre pesada, [...]. Es una carrera de fondo para toda la vida”.
- “Estoy muy poco satisfecha de la etapa educativa tanto de primaria como secundaria. En ambas etapas se prioriza los resultados académicos, no se observa en ningún momento si la persona vulnerable es víctima de acoso y por muchos indicios que existían no se tomaron ningún tipo de decisión para evitarlo”.
- “En general muy desilusionada con la falta de formación, falta de apoyo por parte de la Conselleria, decisiones en despachos que anulan el derecho a la educación. El desarrollo de mi hija depende de un sistema que la 'castiga' por no poder aprender como el sistema cree. Mi hija estaría en muy diferente punto de desarrollo si hubiera tenido desde el principio personal formado y el tiempo necesario que requiere, como indica la ley de educación”.
- “No estoy satisfecha porque se le exige lo mismo que al resto, no se le está considerando su condición de TEA, no se le está adaptando la materia ni los exámenes, a mi entender es más trabajo para la profesora y no quiere hacerlo”.
- “Estoy muy pero que muy satisfecha con las profesoras de específica (centro de educación especial), de profesores de ordinaria no puedo decir nada bueno salvo el de este año. Es triste pero la mayoría no se molesta en trabajar o conocer al niño para poder ayudarlo de la mejor manera, no saben cómo llevar a un niño autista a pesar de saber que cada año va a tener alguno en su clase”.
- “[...] hemos llegado a un punto en el que creemos que tiene que ser en casa donde le enseñemos el grueso de todo para que al colegio vaya a repasar lo aprendido. No podemos esperar que desde la escuela vayan a sacar el máximo de él porque no será así. Triste, pero cierto. Así que en casa aprenderá y al colegio irá a repasar lo aprendido durante 25 horas semanales. Muy injusto”.
- “Mi hijo sí aprende, pero muchas cosas gracias al apoyo que recibe en casa. Muchas veces llega a casa con deberes mal hechos, o cosas no entendidas, y al volvérselo a explicar de forma específica para que él lo entienda acaba interiorizándolo y aprendiéndolo. Si no fuera por el repaso de casa quizá llevaría ya ACIS en todo desde hace años”.

Estas evidencias incitan preguntas esenciales (¿cuáles son las barreras que experimentan algunos grupos de alumnos y alumnas?), en lugar de centrarnos en la visión deficitaria determinada por las categorías diagnósticas que producen etiquetaje y exclusión (Ainscow, 2020). Y al hilo de las barreras, al preguntar a las familias dónde las han experimentado responden, de mayor a menor impacto: en el departamento de orientación, actitudes del equipo docente, actividades fuera del aula y en el patio, profesorado de apoyo, recursos materiales, equipo directivo e inspección educativa.

Conclusiones y Propuestas

Las palabras de las familias nos hacen reflexionar sobre el sentir y estar del otro y la otra, aquellos y aquellas que son prisioneras de su condición o situación personal, con los atributos de estigmatización que el propio sistema educativo y social les ha imprimido, y cuyas consecuencias resquebrajan “la capacidad de ser sujetos” (Pérez de Lara, 1998) de derechos y de itinerarios de vida en común. Una educación que, hoy por hoy, sigue silenciando las voces de familias y, por consiguiente, las de sus hijos e hijas. Voces que, desafiando la exclusión,

llevan tiempo alzándose contra cualquier forma de discriminación y segregación en centros de educación especial, aulas específicas o en modalidad combinada. Desde una perspectiva crítica reflexiva, el derecho a la educación (una para todas y todos) compete también a las familias, su participación es una clave fundamental para desarrollar este derecho (Vila-Merino et al., 2024), su implicación aporta beneficios reales en los centros (Simón y Barrios, 2019).

Nuestro sistema educativo sigue anclado en un modelo médico-biológico y señal de ello es la clasificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo. La visión deficitaria del funcionamiento individual sigue ejerciendo una influencia demoledora, ahora y desde tiempo atrás, y hemos visto cómo las categorías se han ido transfiriendo en todas las leyes desde el inicio de la democracia; es más, han aumentado hasta tal punto que parece que fuera un imposible erradicarlas tanto en el ámbito educativo como en el social.

Este modelo ha impedido e impide que alumnos y alumnas con discapacidad puedan escribir, con dignidad, su propia biografía escolar satisfactoria y sus proyectos de vida con calidad de vida. ¿No es esto, acaso, a lo que debería aspirar la educación (una y solo una educación) para todas y todos, con todas y todos?

La historia de categorización del alumnado nombrado con “necesidades educativas especiales” se ha escrito y justificado, entre otras cuestiones, por la provisión de recursos, sobre todo personales, es decir “cuántos alumnos/as hay con...”, entonces toca tanto personal de...”. Esta ecuación tiene efectos perversos que han supuesto potentes procesos de exclusión ya desde la primera infancia y a lo largo de sus vidas. Después de décadas ¿se mantiene esta fórmula? La respuesta es rotunda: Sí. Al igual que manifiestan lanes et al. (2020), refiriéndose al contexto educativo italiano, aprovisionar de recursos humanos especializados, como también sucede en España, tiene una orientación médica muy fuerte: determina el derecho a la asistencia de personal adicional, pero se difumina hasta negar el derecho a una educación equitativa y de calidad al coexistir alternativas de escolarización segregadoras.

Cabe subrayar la importancia de las actitudes, una barrera compleja que se mantiene en la oscuridad, se oculta detrás de las supuestamente ‘buenas’ palabras, cuando los hechos ponen en evidencia la reproducción de prácticas integracionistas del pasado (Cruz, 2018), con una gran carga de exclusión y marginación. Es imprescindible que los procesos de cambio hacia la mejora de los centros educativos se basen en la identificación de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado para poner al descubierto lo que en tantas situaciones queda implícito (falsas creencias, prejuicios, etc.). La clave está en cuestionar lo que se ha establecido como verdad única para progresar en una dirección más inclusiva (Ainscow y Miles, 2008).

Aula UEECO 'cajón de sastre', con perfiles intensos, dificultando mucho un ambiente propicio al aprendizaje. Al juntar tantos alumnos con dificultades muy variadas e intensas, se multiplican las situaciones en las que el personal educativo (insuficiente) sólo está para atender gritos, huidas, correteos, autolesiones... ¿Cómo puede darse el ambiente propicio para enseñar? Y mucho menos a los alumnos que no tienen estas conductas, pero sufren ansiedad, limitación verbal... Las UEECO [...] se han convertido en el lugar donde poner 'todo lo que molesta', y así quitan más la posibilidad de desarrollo de todos estos alumnos que, ya de por sí, lo tienen muy difícil. Falta un cambio de mirada hacia la educación en general (cuestiona una madre).

Esta manifestación nos insta a analizar, con crítica, “antes de construir respuestas” para crear “nuevos bloques constructivos” (Slee, 2012, p. 31).

“Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente” (subtítulo Educritica, 2024), implica directamente a las familias, sus voces tienen el potencial de remover el sistema y de interpelar a las conciencias individuales y colectivas. Voces que deben ser escuchadas porque es

también su derecho. Asimismo, involucra al profesorado desde una orientación reflexiva-crítica, con el fin de sumar capacidades para la transformación de los contextos educativos, a partir de un cambio de mirada, reforzando el movimiento de los centros hacia culturas participativas y colaborativas como base del cambio de las prácticas y las políticas.

En síntesis, “en el espacio de la reflexión somos siempre responsables de nuestras acciones porque siempre tenemos la posibilidad de darnos cuenta de lo que hacemos [...]. Cuando reflexionamos y nos damos cuenta de las consecuencias de nuestras acciones, somos responsables de ellas. Más aún, las cosas no pasan sin que tengan que ver con nosotros” (Maturana, 1996). Y nosotras/os somos todas y todos, comprometidos y articulados por la firme y contundente creencia de que la educación inclusiva es una cuestión de derechos y de justicia social. Las familias y sus hijos e hijas forman parte de nosotras y nosotros, y este reconocimiento nos ofrece la oportunidad de “dinamizar y problematizar el espacio, desestabilizar para poder [...] iniciar espacios y procesos inclusivos” (Cruz, 2018, p. 54).

Para finalizar, hablan dos madres sobre la escuela deseada; un verdadero desafío para la educación y la sociedad en su conjunto:

- “Una escuela abierta, comprensiva, que permita la participación de la familia. Una escuela con la que poder hacer “piña”. Una escuela que no etiquete, que no deshumanice a sus alumnos arrebatándoles toda señal de identidad. Una escuela que vea la capacidad de sus alumnos y no únicamente sus dificultades”.
- “Una escuela que no cuestionara su presencia. Profesionales que se hubieran querido preparar para poder enseñarle. Una orientadora que no pusiera excusas todo el tiempo. Un equipo directivo amable, empático y con una vertiente de justicia social y de derechos”.

Agradecimiento: a todas las participantes, madres activistas y principales protagonistas de esta comunicación, a las que se hará llegar este texto. El compromiso no acaba aquí...

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Inclusion an equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>
- 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>
- Ianes, D., Demo, H. y Dell’Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8ª ed.). Dolmen.
- Simón Rueda, C. y Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- UNESCO (2016). *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

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

HERRAMIENTAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BACHILLERATO

Eliseu Mera Quintas¹
IES Plurilingüe de Valga¹

Autoría de correspondencia: eliseu@edu.xunta.gal

Resumen

Cuando hablamos de inclusión, normalmente nos referimos a estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria o secundaria. Sin embargo, se suele olvidar al alumnado de Bachillerato y sus diversos ritmos de aprendizaje, dando por sentado que, al ser una etapa no obligatoria, debe de valerse por sus propios medios. Otra dificultad que nos encontramos aquí es la falta de motivación para materias optativas con poco peso en las EVAU como, en este caso, Historia de la Música y la Danza. Por tanto, con la intención de fomentar el espíritu crítico en el marco de un aprendizaje significativo capaz de abarcar cada ritmo de aprendizaje, nos hemos servido de metodologías activas, como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, la técnica del puzle y el portafolio. Como resultado, podemos concluir que se ha logrado aumentar la curiosidad del alumnado por los contenidos de la asignatura, el debate por diversas cuestiones que se han formulado y una visión solidaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Flipped classroom, portafolio, inclusión, Música, Bachillerato.

Introducción / Marco Teórico

La inclusión educativa es un enfoque que busca “la personalización de la educación para atender precisamente las múltiples caras de la diversidad que es a la vez individual, cultural, social e identitaria, entre otras dimensiones fundamentales” (Opertti et al., 2021). Este concepto va más allá de la integración física en las aulas, abordando también la diversidad de necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje presentes en cualquier grupo. Su historia “es el relato de cómo se acoge, se atiende, se nombra, se mira y se conversa con el «diferente» a lo largo del tiempo” (Carbonell, 2019, p.120)

Para una inclusión efectiva, abogamos por una apuesta por la innovación educativa, concepto que substituye al de renovación pedagógica¹⁵ enfatizando primero “la cultura docente como elemento clave transformador de las prácticas educativas” y, posteriormente se asociaría con las tecnologías de la información y la comunicación (Beneyto-Seoane y Simó-Gil, 2023, p. 6) cristalizando, en este caso, en la adopción de metodologías que fomenten la participación del alumnado como protagonista de su proceso formativo. En este contexto, destaca el aprendizaje cooperativo, pues implica el trabajo en equipo, colaborando para alcanzar objetivos comunes, fortaleciendo los lazos sociales y la empatía, y permitiendo atender las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de cada individuo.

Con este punto de partida, consideramos particularmente interesante el modelo de aula invertida o *flipped classroom* al proponer la inversión de la dinámica tradicional donde los conocimientos básicos son adquiridos fuera del aula, usualmente a través de materiales audiovisuales o lecturas, para luego utilizar el tiempo en clase para realizar actividades prácticas, resolver dudas y profundizar en los temas mediante la orientación del docente (Sáez López et al., 2021, 255-256).

¹⁵ Esta substitución no es total, de hecho tenemos autoras y autores de gran relevancia que continúan defendiendo su vigencia de manera actualizada (Díez-Gutiérrez et al., 2023).

La motivación juega un papel crucial en el proceso de inclusión educativa, ya que influye en la participación activa y el compromiso del alumnado con su aprendizaje. Es fundamental que docentes empleen estrategias que fomenten la motivación intrínseca en lugar de depender exclusivamente de incentivos externos. La conexión emocional con los contenidos, el establecimiento de metas alcanzables y el reconocimiento del progreso son algunas de las estrategias que pueden contribuir a mantener alta la motivación general, independientemente de sus características individuales.

Por otra parte, cuando abordamos la introducción de medidas inclusivas, es común se centren en alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o necesidades especiales, lo cual es comprensible por ser crucial garantizar una igualdad de oportunidades para desarrollarse académicamente. Con esta perspectiva solemos omitir las necesidades y los desafíos del alumnado con altas capacidades intelectuales, que enfrenta problemas y prejuicios que dificultan su experiencia educativa y su bienestar emocional si no se abordan adecuadamente (Hume, 2000, pp. 43-72), ya que pueden requerir un ritmo de trabajo más rápido o un nivel de profundidad mayor en los contenidos. La falta de atención a estas necesidades puede causar aburrimiento, desmotivación o incluso frustración en el aula.

Por consiguiente, es fundamental que seamos conscientes de la importancia de atender todo tipo de necesidades dentro del marco de la inclusión educativa, no sólo proporcionando oportunidades para desafiar y enriquecer su aprendizaje, sino también creando un entorno que promueva su bienestar emocional y les brinde el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Generalmente, los conceptos de inclusión y atención a la diversidad suelen recibir una mayor atención en las etapas educativas iniciales, especialmente en la educación infantil, primaria y secundaria, donde se establecen las bases fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque tiende a disminuir en el Bachillerato, donde la educación ya no es obligatoria priorizando la preparación para la educación superior o el acceso al mundo laboral.

Esta tendencia supone, en mi opinión, un grave error, al ser una etapa formativa crucial, donde se deben seguir promoviendo y fortaleciendo los principios de inclusión y atención a la diversidad. Por un lado, es un momento en el que el alumnado puede enfrentarse a nuevas dificultades académicas y personales, necesitando contar con el apoyo necesario para superar estos desafíos. Por el otro, es ahora cuando toma decisiones importantes sobre su futuro académico y profesional, siendo fundamental que tenga la oportunidad de explorar sus intereses y habilidades de manera significativa.

Objetivos / Hipótesis

Para el desarrollo de esta acción hemos definido los siguientes objetivos:

1. Crear un marco de trabajo en el que tengan cabida los diversos ritmos de aprendizaje.
2. Fomentar el espíritu de trabajo de grupo.
3. Potenciar un aprendizaje significativo por medio de metodologías activas de aprendizaje.
4. Motivar al alumnado para el estudio de la Historia de la Música y de la Danza.

Metodología / Método

En el contexto educativo actual, las metodologías activas de aprendizaje han ganado protagonismo como herramientas efectivas para promover la participación de los estudiantes en su proceso de formación. Estas técnicas se centran en el estudiante como protagonista de su aprendizaje, fomentando la exploración, la experimentación y la reflexión como herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento. A continuación, exploraremos cuatro de ellas dentro de este enfoque: la técnica del puzzle, el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, el portafolio de aprendizaje y la aplicación Zotero, que puede ser utilizada también de manera cooperativa.

El uso de las TIC tiene un papel fundamental en la implementación de metodologías innovadoras, siendo necesario un desarrollo de la competencia digital dentro de la educación permanente para asegurarnos de realizar un “uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Romero, 2021, p. 232). No obstante, no debemos perder la perspectiva de que las nuevas tecnologías son un medio para desarrollar en proceso de enseñanza-aprendizaje y no un fin en sí mismas, por eso se suele incidir en el valor de saber utilizarlas para contenidos y actividades que conocemos previamente (Blau y Shamir-Inbal, 2017). Para esta actividad en particular, resulta necesaria una cierta infraestructura tecnológica como ordenadores para el alumnado, un proyector o monitor inteligente, así como un equipo de audio.

Resumimos los pasos dados con las correspondientes herramientas utilizadas:

1. Técnica del puzzle. Considerando cada trabajo realizado como una pieza del puzzle total que sería el currículo desarrollado durante todo el curso, nos servimos de ella para la distribución de tareas y para la organización de los grupos (Aronson). Por ejemplo, si trabajamos la música durante el Clasicismo, dividimos la unidad en las siguientes “piezas”: Música e Ilustración; El compositor y la sociedad; Gluck y la reforma de la ópera; Música de cámara; El Lied; Sinfonías de Haydn; Óperas de Mozart; Sinfonías de Beethoven; La Danza.
2. *Flipped classroom* o aula invertida. Nos gusta particularmente esta metodología por permitir una mayor personalización del aprendizaje, ya que el alumnado puede revisar el material a su propio ritmo y profundizar en los temas que le resulten de mayor. Además, al invertir la dinámica de la clase, se promueve una mayor interacción entre estudiantes y docentes, facilitando la clarificación de dudas y la aplicación de los conceptos aprendidos en situaciones reales. Una implicación necesaria para este modelo consiste en que facilitemos al alumnado una serie de recursos bibliográficos online y en papel para preparar el desarrollo de la parte que le corresponda (Sáez López et al., 2021, p. 254). Lógicamente, pueden utilizar otros recursos citándolos debidamente y asegurándose de su fiabilidad. Para esta cuestión resulta fundamental la colaboración del profesorado.
3. Aprendizaje cooperativo. Esta estrategia que fomenta la colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes. De esta manera, trabajan en grupos pequeños para resolver problemas, realizar proyectos o discutir temas de estudio. Cada miembro del grupo asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, contribuyendo con sus conocimientos y habilidades al éxito del equipo. A diferencia del aprendizaje colaborativo, aquí es el docente quien diseña el trabajo frente a la mayor capacidad de decisión que tiene el alumnado en el otro modelo (Sáez López et al., 2021, p. 95). Optamos por esta opción al tratarse de una asignatura que puede ser escogida en las EBAU, esto nos obliga a trabajar necesariamente determinados contenidos.
5. Portafolio de aprendizaje. Se trata de una herramienta que le permite al alumnado recopilar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje a lo largo del tiempo. Este portafolio puede incluir muestras de trabajos realizados, reflexiones personales, metas de aprendizaje y evidencias de progreso académico. La Consellería de Educación pone a disposición de la comunidad educativa la herramienta Agueiro.
6. Zotero. Es una herramienta de gestión de referencias de toda índole que facilita la organización, el almacenamiento y la citación de fuentes de información. Permite recopilar y organizar de manera eficiente los recursos utilizados en sus trabajos académicos, como artículos de revistas, libros y páginas web ofreciendo también funciones de colaboración que permiten a los estudiantes compartir y trabajar en grupo en la recopilación de información.

Una vez finalizada la investigación de cada grupo, se realiza una exposición de una sesión de duración para cada trabajo, incluyendo tanto teoría como comentario de audiciones, en la que

nos aseguramos de que se produzca un aprendizaje significativo, verificando que la persona que expone conoce cada concepto que utiliza no limitándose a copiar de manera acrítica.

Resultados y Discusión

La implementación de metodologías activas en el contexto educativo ha arrojado resultados significativos. Se observó un aumento en la participación activa del alumnado, un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje, un entorno inclusivo que valora los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y una mejora en la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades sociales clave, como la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

La aplicación del aula invertida destacó por su capacidad para personalizar el aprendizaje y motivar al alumnado a participar activamente en su proceso de formación. Sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con la necesidad de equilibrar la autonomía de cada estudiante con una orientación adecuada por parte del docente, así como de garantizar la disponibilidad de recursos y el apoyo necesario para maximizar su efectividad.

Los resultados obtenidos reflejan la eficacia de las metodologías activas para promover un aprendizaje significativo y colaborativo en el aula. La diversificación de enfoques ha permitido adaptarse mejor a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que a su vez ha fortalecido su compromiso y motivación hacia el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer que la implementación de estas metodologías no está exenta de desafíos. Se necesita una planificación cuidadosa minimizando la improvisación por parte del docente para garantizar una implementación coherente y exitosa de las metodologías activas en el aula. Por otro lado, el hecho de que esta materia sea objeto de examen en las EBAU nos puede llevar a que “se insista mucho más en los resultados que en los procesos” (Carbonell, 2019, p. 142) condicionando la aplicación de una cierta flexibilidad curricular.

Conclusiones y Propuestas

La exploración y aplicación de metodologías activas en el entorno educativo han revelado una serie de hallazgos significativos. Estas metodologías han demostrado ser herramientas efectivas para promover la participación activa del alumnado y fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo. Sin embargo, también se han identificado áreas de mejora que requieren atención para optimizar su implementación.

En primer lugar, la diversificación de enfoques y la flexibilidad proporcionada por estrategias como la técnica del puzzle y el aprendizaje cooperativo han contribuido a crear un entorno inclusivo que valora los diversos ritmos de aprendizaje. Esta adaptación ha fortalecido el compromiso del alumnado y ha promovido una mayor interacción entre pares, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.

La implementación del aula invertida ha destacado por su capacidad para personalizar el aprendizaje y motivar a participar activamente en su proceso de formación. Sin embargo, se ha observado la necesidad de equilibrar la autonomía del estudiante con una orientación adecuada por parte del docente, así como de garantizar la disponibilidad de recursos y el apoyo necesario para maximizar su efectividad.

Referencias bibliográficas

- Anaya Nieto, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación* (2.^a ed.). Sanz y Torres.
- Aronson, E. (s. f.). *The Jigsaw in ten easy steps*. The Jigsaw Classroom. Recuperado 15 de abril de 2024, de <https://www.jigsaw.org/>
- Beneyto-Seoane, M. y Simó-Gil, N. (2023). Prácticas Educativas de Renovación Pedagógica en la Actualidad: Una Perspectiva Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2>
- Blau, I. y Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school/ leaders. *Education and Information Technologies*, 22, 769-787. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.
- Carbonell Sebarroja, J. (2019). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro Editorial.
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 37-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Gavilán, P. (2000). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. En *Atención a la diversidad* (pp. 143-164). Graó.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Edebé.
- Mariscal Altares, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo López, N. y Corral Íñigo, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. McGraw Hill.
- Opertti, R., Bueno, C. y Arsendeau, P. (2021). *Inclusión en educación*. UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_spa?posInSet=1&queryId=0f97663b-b766-425f-ac99-3b93777d612e
- Prieto, J. J. (2018, abril 3). *Enriqueciendo una actividad cultural con Flipped Learning*. The Flipped Classroom. <https://www.theflippedclassroom.es/enriqueciendo-una-actividad-cultural-con-flipped-learning/>
- Romero, J. M. (2021). Innovación didáctica. En *Didáctica general. Formación teórica y práctica para educadores*. Universitas.
- Sáez López, J. M., Domínguez Garrido, M. C., Medina Rivilla, A. y Ruiz Cabezas, A. (2021). *Didáctica general. Formación teórica y práctica para educadores*. Universitas.
- Santiago, R. (2022, febrero 10). *Testimonio de los alumnos de 2º Bach sobre los nuevos espacios de aprendizaje*. The Flipped Classroom. <https://www.theflippedclassroom.es/testimonio-de-los-alumnos-de-2o-bach-sobre-los-nuevos-espacios-de-aprendizaje/>
- Xunta de Galicia. (s. f.). *Agueiro*. Recuperado 3 de mayo de 2024, de <https://agueiro.edu.xunta.gal/>

LAS Y LOS SUJETOS EN SITUACIÓN DE DIVERSIDAD Y SU DEVENIR EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Eloina Gallardo Espinoza
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Autoría de correspondencia: elogallardo1102@gmail.com

Resumen

El trabajo se desprende desde una mirada crítica en la formación de docentes desde un Sistema Normalista en el Estado de México, México. El propósito es reflexionar sobre los constructos que se generan en torno a las y los alumnos en situación de diversidad que cursan una formación profesional como licenciados en inclusión educativa. Una pregunta que nos orientan en la reflexión es: ¿por qué decidieron ingresar a esta escuela a formarse como profesionales de la educación?

La situación de diversidad presente en instituciones públicas que forman docentes, se convierte en un asunto complejo para algunos maestros o reto para otros; esto genera que se olvide la esencia de los planteamientos de la educación inclusiva, donde las diferencias y necesidades se convierten en una oportunidad de aprendizaje para todos y todas y no como un asunto de riesgo o exclusión.

Finalmente, se aspira a que las creencias para progresar a un ambiente de inclusión educativa e integral, requiere respetarse como un derecho y obligación del Estado y de cada individuo, desde un sentido humanista y de alteridad recíproca, con la aspiración que las y los sujetos en situación de diversidad dejen de percibirse vulnerables y evolucionen hacia la emancipación con la implementación de acciones, culturas y políticas sólidas a nivel global en el tema de inclusión.

Palabras clave: diversidad, emancipación, inclusión educativa.

Introducción / Marco Teórico

El constructo social que las y los sujetos en situación de diversidad generan sobre sí mismos, se decantan en un devenir histórico desde distintas concepciones sobre lo humanamente diverso y sobre su participación emancipada en los diferentes sectores sociales. Sobre la emancipación Mijares (2016) menciona que se fundamenta en la horizontalidad y en la intersubjetividad como aspectos claves para una modificación de las estructuras de poder dominantes que no escapan al currículo educativo, a las escuelas, a las universidades y a cada contexto socio-educativo que se hace eco de la regulación social tradicional.

Los procesos de inclusión prevalecen pese a la narración discursiva sobre un entorno pensado en todos y todas. Es decir, que cuando se advierte un plural de entornos inclusivos, de inmediato surge la duda sobre los diseños inaccesibles e inasequibles que desdeñan la posibilidad de una coparticipación y por supuesto se deriva en un pensamiento de alteridad, donde las diferencias son algo común y contrastante por naturaleza y no por creación humana.

Mijares Luna (2016) *Como personal pedagogo crítico, estamos llamados a romper estructuras preconcebidas del poder, estructuras que asumen la educación como escolarización y homogeneización colectiva y que, en definitiva, no han reconocido su carácter dialéctico y transformador.*

En este sentido, la libertad para transitar hacia la inclusión educativa es un derecho y obligación visto desde el sentido humanista y de alteridad recíproca que logra la emancipación al incorporar acciones, culturas y políticas sólidas a nivel global.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo: Crear culturas que pondere las prácticas basadas en la alteridad, respeto y equidad de una forma natural y cotidiana, que permita el impulso de la educación inclusiva en la escuela Normal.

Objetivo particular: Reflexionar sobre los factores de implicación para acceder, permanecer y emancipar la formación profesional de los sujetos en situación de diversidad.

HIPÓTESIS:

La situación de diversidad que se presenta en estudiantes de nivel profesional, advierte la construcción de trayectorias educativas más complejas para el logro de una emancipación personal.

Metodología / Método

Para realizar el trabajo de investigación se utilizó la estructura de corte cualitativo desde los criterios de la investigación-acción; apoyado en aspectos metodológicos de las historias de vida. Desde el tipo de ciencia crítica es relevante señalar que la caracteriza, de acuerdo a Barbosa Moreno (2020) *la ciencia crítica se relaciona con el ámbito social y su validez recae en el comportamiento de la sociedad*. Parte de la idea sobre la transición formativa de los estudiantes en situación de diversidad que cursan la licenciatura en Inclusión educativa y la trama que viven en su formación profesional, como docentes de alumnos con los cuales se identifican en su situación de vulnerabilidad.

El trabajo se basa en el análisis documental y de campo donde se incorpora la observación directa e indirecta con la población en situación de diversidad, inscrita en la Escuela Normal. El instrumento se diseñó con base en un cuestionario en línea, basado en dos aspectos: 1. Retos que representa realizar estudios en la escuela Normal. 2. Motivos para ingresar a ser docente de inclusión educativa.

Resultados y Discusión

La población de estudio para el presente trabajo serán los estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el ciclo 2022-2023 y 2023-2024 en la Escuela Normal del Estado de México que representa el 6% aproximado de la matrícula actual. El instrumento será diseñado a base de un cuestionario en línea basado en tres aspectos. La necesidad de crear una cultura que pondere las prácticas basadas en alteridad, respeto y equidad de una forma natural y cotidiana puede permitir impulsar el impacto de la propia escuela Normal en su misión y visión.

De acuerdo a la instrumentación de la metodología utilizada para recopilar información acerca del constructo social que viven los estudiantes en situación de diversidad dentro de la escuela Normal citada, se producen hallazgos coincidentes en las expectativas profesionales y en los retos planteados. Los apoyos considerados y el desempeño varía entre los estudiantes que presentan una discapacidad sensorial de aquellos que presentan una discapacidad física, también de aquellos que presentan algún trastorno; esto debido al tipo de apoyos que requieren o las necesidades latentes durante su proceso emancipador, es decir, en los aspectos para relacionarse y de acceso al currículum expresamente de educación superior. Hay una desventaja en el acceso a servicios y materiales para los alumnos con ceguera, así como limitación en el manejo metodológico de sus docentes para hacer

adecuaciones o establecer apoyos. Se aprecia un esfuerzo extraordinario, por parte de las y los estudiantes en situación de diversidad, para permanecer y ser promovidos a partir de sus habilidades y saberes, con la aspiración de ser productivos en su sociedad incluyente.

Conclusiones y Propuestas

El enfoque de la educación inclusiva es el patrón filosófico que sustenta la atención a la diversidad como uno de los principios de mayor énfasis y en este sentido sugiere la reflexión sobre las prácticas, culturas y políticas para atender a los sujetos desde el plano legal, filosófico, biológico, psicológico y social. La emancipación y los ambientes accesibles para cualquier estudiante siguen en un anhelo presente.

Histórica y socialmente hablando, el tema de las personas en situación de diversidad ha sido tratado como un asunto de caridad o rechazo, ambos extremos representan expresiones de exclusión y la falta de conciencia social para reconocer los derechos de los sujetos en términos de legalidad y de los progresos científicos, pedagógicos y metodológicos. Tal parece que las oportunidades educativas van mermándose y se ven limitadas para las personas con una variante heterogénea o fuera de un estándar de normalidad, basado en la apariencia o en alguna condición que por naturaleza nos hace distintos entre sí, pero inequitativos y desiguales a la vez.

El tema de la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos políticos hasta principios de este siglo, principalmente, como resultado de los avances que a nivel internacional se habían logrado en esta materia y también por la conformación de una demanda específica de la sociedad. Sin embargo, las políticas educativas en nuestro país, se han concentrado de manera fundamental en el nivel de estudios básicos (preescolar, primaria y secundaria) al respecto dice Pérez-Castro (2016) *La aceptación y el pleno desenvolvimiento de los jóvenes, hombres y mujeres en situación de diversidad, al estudiar una carrera profesional, tal como sucede en las escuelas Normales, sigue siendo un pendiente político y social, pero sobretudo cultural, aún con una base legal y una convención internacional*. De tal manera que las transiciones formativas en el plano profesional, marcan un reto adicional para hacer un currículum accesible desde el abordaje de las escuelas Normales y el personal docente autodenominado “formador de formadores”. En términos de conclusión la necesidad de crear una cultura que pondere las prácticas basadas en alteridad, respeto y equidad de una forma natural y cotidiana, puede permitir impulsar el impacto de la propia escuela Normal en su misión y visión, pero sobretudo hacer una suma de esfuerzos para evolucionar en el acceso, permanencia y conclusión de estudios de estudiantes cualquiera que sea su situación como sujetos. En este tenor, menciona Cruz Badillo (2016) *El hecho de pensar a la persona con discapacidad como sujeto de una educación superior permite hacer evidente el cambio incluso ontológico, el reconocimiento del otro, una mirada de derecho que viene a soslayar el déficit o el cuerpo frágil*.

Es sustancial, promover acciones de gestión en las instituciones de nivel superior, para eliminar y minimizar cualquier tipo de barrera que obstruya la libre participación de los estudiantes en situación de diversidad y con ello, puedan tener un sentido de pertenencia en la escuela que los forma como profesionales, con la garante de una planta docente capacitada para brindar respuestas educativas para todos y todas en un marco equitativo e igualitario.

Referencias bibliográficas

- Barbosa A. (2020). Metodología de la investigación. Métodos y técnicas. Patria Educación.
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. Revista de Investigación Educativa.

- Mijares Luna, L. (2016). Liderazgo intersubjetivo: Hacia una emancipación educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 73-85.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica.

VOCES MUDAS Y SILENCIADAS: LA FOTOELICITACIÓN COMO ESTRATEGIA DE VISIBILIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON ENFERMEDADES POCO FRECUENTES

Estibaliz Amenabarro Iraola¹, Joxe Jimenez-Jimenez¹
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

Autoría de correspondencia: estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Resumen

La inclusión social y educativa requiere poner el foco en los colectivos que históricamente han estado relegadas al silencio. La visibilización de las personas con enfermedades raras requiere de estrategias que traspasan meramente en mundo de las ideas, e introducimos en su vida cotidiana. Las narraciones fotográficas permiten testimoniar esas situaciones, y a su vez evidencian, resignifican y transforman situaciones. Este trabajo se construye entorno a las vivencias de tres familias que mediante los procesos de fotoelicitación y focus-group nos sitúan en los dilemas, emociones y situaciones que atraviesan diariamente, ampliando así miradas inclusivas. Los resultados indican que las narrativas visuales ayudan a expresar sus experiencias y emociones, estimulan la auto-reflexión crítica y el reconocimiento social. Concluimos, que la indagación narrativa permite, obtener una información más profunda basada en el testimonio, articula diálogos de calado y genera marcos de aprendizaje mutuo, empodera y ayuda a la transformación social.

Palabras clave: Enfermedades raras, inclusión social-educativa, testimonio, foto-elicitación, grupos de discusión.

Introducción / Marco Teórico

Bajo la etiqueta de enfermedad rara, existe todo un colectivo trabajando por el reconocimiento y consecución de sus derechos y del conjunto de la ciudadanía (Gaintza y Ozerinjauregi, 2017). Un colectivo plural y consciente de sus dificultades en los procesos de escolarización, muy comprometidos con los procesos de participación e innovación social y escolar en clave inclusiva. Para este colectivo la familia es clave, pero a su vez asistíamos a cierta desazón, cansancio y soledad de las familias (Amenabarro y Álvarez-Rementería, 2022).

Definimos estas enfermedades poco frecuentes como un grupo heterogéneo de enfermedades crónicamente debilitantes que, en algunos casos, amenazan la vida (Slade et al., 2018) y requieren atención y cuidados a largo plazo (Cardinali et al., 2019). Desde la perspectiva inclusiva, en muchas ocasiones se han generado discursos sin tener en consideración las voces de unos colectivos (Calderón-Almendros y Rascón, 2022; Luttrell y Chalfen, 2010.). La inclusión tiene que ver con todas las personas y sus derechos, sin excepciones (Calderón-Almendros, 2018). En los últimos años, estudios de referencia insisten en que la inclusión debe garantizar no sólo la presencia, sino la participación de todas las personas en los diferentes ámbitos de la vida (Messiou y Ainscow, 2021).

Las narraciones audiovisuales. Procesos de fotoelicitación

Para dar mayor visibilidad a esas voces silenciadas los procesos de fotoelicitación son dispositivos que nos ayudan a dar testimonio. El testimonio, es a su vez, es una categoría ineludible en la educación inclusiva, un modo de entender la educación a partir del otro/a en cuanto es una respuesta comprometida con las personas y su contexto. Según Peirce (1986), todo el universo está configurado de signos. Son cualquier objeto, acción o acontecimiento perceptible o imaginable. La revisión de la literatura nos indica que el uso de la narración fotográfica en los grupos de discusión en investigación social y educativa es válido para:

explorar percepciones, opiniones y experiencias, favorecer la significación y la expresividad, superar el mundo de las ideas, transformar el lenguaje en acción, ganar visibilidad (Banks y Zeitlyn, 2015; Krueger y Cassey, 2015; Rayón et al., 2021).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general consiste en conocer y analizar como vivencian las personas con enfermedades pocos frecuentes y sus familias las dificultades que tienen que sortear en su día a día. Como objetivos específicos planteamos: a) Reconocer a las personas y conocer sus vivencias mediante las narraciones fotográficas, b) Reflexionar críticamente entorno a las barreras que este colectivo y sus familias sortean en su día a día desde sus propias miradas, c) Explorar estrategias de investigación inclusiva y transformadora como la imagen para dar visibilidad a las personas con enfermedades poco frecuentes.

Metodología / Método

El trabajo que presentamos se enmarca en un Proyecto Universidad-Empresa-Sociedad (UPV/EHU, US20/10) que tiene como objeto el análisis y el avance en la coordinación socio-sanitaria-educativa para una mejora de la calidad de vida de las familias con hijos e hijas con Enfermedades Raras (EERR). Dicho proyecto, liderado por el equipo de investigación INKLUNI de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), se desarrolló durante el periodo 2020-2022 en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Se inserta dentro del paradigma interpretativo desarrollado mediante una metodología de naturaleza cualitativa con enfoque inclusivo y participativo. El diseño metodológico centrado en la comprensión profunda de la realidad que viven tres familias (de un total de 9 familias) que tienen a su cargo menores con enfermedades raras en el contexto de la provincia de Gipuzkoa de la Comunidad Autónoma del País Vasco, nos empuja a definirlo como un estudio de caso al (Gerring, 2017; Yin, 2018).

Para obtener la información, se ha recurrido a la técnica de la fotoelicitación: “consiste en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación” (Harper, 2002, p.13) aplicada en los grupos de discusión. El procedimiento para lograr la información ha dado un protagonismo especial a los participantes del *focus group* al ser ellos mismos los responsables de realizar, seleccionar y proponer sus propias fotografías como objetos de narración (Mannay, 2017). Las sesiones de fotoelicitación y *focus group* se diseñan en base a las aportaciones de Pierce (1986) como recoge la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones de la fotoelicitación según modelo Pierce (1986)

FOTO-ELICITACIÓN DIMENSIONES	CONTENIDO DE LA FOTO	NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN EVOCADA. CONCEPTO	CAMBIO O REASIGNACION DE SIGNIFICADOS. SIGNIFICADO
autoría/lugar/hora/sesión	Personajes: quienes, cuantos. Acción o situación. Tipo de plano, angulación, iluminación, color composición. Figuras retóricas	Denotativa (referencia a lo material): Connotativa (significados): Afectiva:	Elementos conceptuales Elementos de la práctica

Para el análisis de los datos se han planteado tres categorías, así como los criterios de calidad y cuestiones éticas (Flick, 2014).

Resultados y Discusión

Narrativas visuales para expresar sus experiencias y emociones.

Proponer la realización o selección de fotografías, permite reflexionar y decidir el guion de la conversación en los grupos de discusión. Así, se buscaba asegurar uno de los principios básicos del enfoque de investigación inclusiva: participación en la definición del tema de investigación. Se garantizó el desarrollo de una investigación basada en el interés propio del colectivo participante para contribuir a la transformación y mejora de su realidad (Parrilla et al., 2015), y, tener el derecho a participar en un espacio comunicativo, reflexionar e intercambiar vivencias (Messiou y Ainscow, 2021).

De igual manera, las familias participantes aprovecharon la oportunidad para activar un proceso de análisis y discusión sobre lo que representa y significa cada una de las imágenes en su vida, desde el punto de vista personal y grupal (Banks y Zeitlyn, 2015). Las personas participantes en los focus group afirmaban que el uso de fotografías les ha ayudado, a compartir sus experiencias y vivencias, (Amenabarro y Álvarez-Rementería, 2022; Krueger y Cassey, 2015).

Figura 1

Fotografía del padre con el hijo en brazos para trasladarle a la cama

SOPORTE IMAGEN	CONCEPTO	SIGNIFICADO
F001_A2022 	K. CON SU PADRE EN BRAZOS, RUTINA DE ACOSTARSE Y TRASLADOS SILLA-CAMA	La transferencia de K. de la silla a la cama. Es solamente enseñar un episodio de casa. Problema. Sí, bueno, K. pesa mucho y cada vez más. Y es difícil, es difícil encontrar un sistema de transferencia mejor que ese. Sí. Y claro. Es una putada. Y cuando yo no pueda más. Pues para todos. Porque lo de las grúas, por lo que tengo visto, es un marrón. Es un poco marrón. No es solamente pum-pum.

La fotoelicitación como estímulo para la auto-reflexión crítica sobre las barreras en la vida cotidiana

Las fotografías describen momentos y situaciones de la vida cotidiana, habituales para los y las participantes, permitió a las familias transformar los materiales visuales en un lenguaje narrativo sobre la vida cotidiana y construir procesos de autoconocimiento sobre aspectos claves de sus vidas. La imagen, al tener ese carácter polisémico, ha ayudado a interpretar una misma situación desde diferentes perspectivas, según el contexto, la cultura, las experiencias de vida (Anzoise y Malatesta, 2010).

Tal como muestra la Figura 2, aun partiendo de algo personal, esta ayudó a generar narrativas compartidas que desembocaron en consensuar un discurso colectivo sobre el diagnóstico y las demandas existentes por parte de las familias ante las barreras que encuentran en el contexto educativo y salud (Harper, 2002; Roca et al., 2014).

Figura 2

Fotografía en el centro escolar: gestión de la medicación

SOPORTE IMAGEN	CONCEPTO	SIGNIFICADO
FT003_AM2022	LAS MEDICINAS Y EL CINTURON	¿Qué es lo que O. tiene diferente de otro? Pues, sí está al revés, pero es igual, como lo es el tema de la medicación. Pues eso es la medicación semanal, pues todo el tema de inmunosupresores que toma. El tema del cinturón que siempre lleva encima con el tubo por si le da el ataque epiléptico y la carta de a

		donde llamar en el caso de que no estemos nosotros/as y alguien tenga que llevarle a Osakidetza.

La fotoelicitación como estrategia de investigación inclusiva y transformadora al promover el reconocimiento y la visibilización de las personas con enfermedades poco frecuentes

Los procesos de investigación basados en la fotoelicitación utilizan las imágenes no sólo para construir narrativas sobre las vivencias de sus protagonistas, sino que pretenden la transformación social de ese colectivo y su comunidad (Wang y Burris, 1997). Además, estas estrategias son adecuadas para garantizar la participación de colectivos considerados vulnerables, siendo uno de los objetivos el empoderamiento en las participantes.

En esta investigación, el perfil de las familias, como madres y padres activistas con una conciencia crítica, ha contribuido a construir conocimiento valioso. Además, las familias lograron acordar propuestas dirigidas a mejorar los servicios comunitarios (educativos, salud, sociales, ocio...), ha funcionado como dispositivo de emancipación para madres y padres.

Figura 3

Fotografía jugando en un parque infantil del barrio

SOPORTE IMAGEN	CONCEPTO	SIGNIFICADO
FT002_AM2022 	PARQUE Y JUEGO. NI MIRADAS	Al lado de casa, tenemos nuestro parque y un gran problema. Se lleva 20 meses con su hermano y juega con él y su hermano corre mucho y tienes sus amigos, tiene su cuadrilla. Y a A. por ahora le acogen, los amigos de A2. Pero fíjate están los dos solos. Pero A. es invisible, es que ni le miran.

Por ello, el presente estudio, la última fase se centró en la visibilización al desarrollar iniciativas de socialización sobre resultados, conclusiones y propuestas, mediante un debate público de familias y con la participación en un programa especial en EITB (televisión pública autonómica).

Conclusiones y Propuestas

En primer lugar, destacar que la indagación narrativa ha permitido obtener información profunda, interesante y relevante sobre sus vidas y sus experiencias con la enfermedad mediante un proceso de re-significación, creando una mayor comprensión y conocimiento sobre esta realidad. En segundo lugar, el uso de medios visuales por su carácter multidimensional, ha contribuido a ser una forma muy eficaz para articular un diálogo de lo que piensan y sienten sobre las barreras en la vida cotidiana. En tercer lugar, el proceso de investigación ha revelado que el enfoque inclusivo-participativo de una investigación junto al rol del equipo investigador serán la clave para la generación de procesos de reflexión y aprendizaje mutuos, el empoderamiento y la transformación social.

Referencias bibliográficas

Amenabarro Iraola, E. y Álvarez-Rementería Álvarez, M. (2022). La participación de las familias como eje de la investigación sobre las Enfermedades Raras. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial II), pp. 68–79.
<https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4599>

- Anzoise, V. y Malatesta, S. (2010). Visual and tourist dimensions of Trentino's Borderscape. En P. Burns, Jo-Anne Lester y L. Bibbings (Eds.), *Where words fail: Methods and cases in tourism's visual culture* (pp.44-61). CABI.
- Banks, M. y Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. Sage.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón-Almendros y Rascón, T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. http://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Cardinali, P., Migliorini, L. y Rania, N. (2019). The caregiving experiences of fathers and mothers of children with rare diseases in Italy: Challenges and social support perceptions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1780. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01780>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gaintza, Z. y Ozerinjauregi, N. (2017). Líneas de actuación en la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la comunidad autónoma del País Vasco. En J. Monzón y Aróstegui, I. (Eds.), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes* (pp. 31-47). Octaedro.
- Gerring, J. (2017). *Case Study Research: Principles and Practices (Strategies for Social Inquiry)*. Cambridge University Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/focus-groups/book243860>
- Luttrell W. y Chalfen, R. (2010). Lifting up voices of participatory visual research. *Visual Studies*, 25(3), 197-200. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523270>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza C.M., Tapia Muro, C. y Tapia González, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 23-37.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, V. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J, De las Heras Cuenca, A.M, Torrego González, A. y Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>

- Roca, L., Morales, F., Hernández, C. y Green, A. (2014). *Tejedores de imágenes: propuestas metodológicas de investigación y gestión del patrimonio fotográfico y Audiovisual*. Instituto Mora.
- Slade, A., Isa, F., Kyte, D., Pankhurst, T., Kerecuk, L., Ferguson, J., Lipkin, G. y Calvert, M. (2018). Patient reported outcome measures in rare diseases: a narrative review. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 13-61. <https://doi.org/10.1186/s13023-018-0810-x>
- Wang, C. y Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. Sage.

ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Esther Santos-Calero, Nina Hidalgo, Laura Cañadas, Maite Zubillaga-Olague
Universidad Autónoma de Madrid

Autoría de correspondencia: esther.santos@uam.es

Resumen

Actualmente, existen grandes barreras que dificultan al alumnado con discapacidad el acceso y participación en el proceso educativo. Entre estas se encuentran las actitudes de inclusión y sensibilización de sus pares y el contexto donde se desenvuelven, lo cual condiciona su percepción de inclusión y competencia. Por ello, este estudio busca conocer las actitudes del alumnado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad física, así como la percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad desde el área de Educación Física. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de una propuesta de Pound Fitness en dos cursos de 6º de Educación Primaria en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) preferente para alumnado con discapacidad física. Para la recogida de información se utilizaron el diario docente, entrevistas individuales al alumnado con discapacidad física y listas de control a todo el alumnado participante. Entre los resultados destacan las actitudes reticentes del alumnado hacia la participación conjunta con el alumnado con discapacidad física y la escasa competencia percibida por este último, asumiendo las dificultades encontradas en su participación como responsabilidad individual, ante las actitudes de sus pares. Es durante el desarrollo de los retos donde aparecen actitudes de sensibilización e inclusión por parte de los integrantes del grupo del alumnado con discapacidad.

Palabras clave: actitudes; inclusión; sensibilización; educación física; educación primaria.

Introducción / Marco Teórico

En el ámbito educativo se ha podido ver un gran avance en lo que respecta a la inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y la atención a sus necesidades individuales. A principios del siglo XX se crearon centros específicos (Centros de Educación Especial) que atendían exclusivamente al alumnado con necesidades específicas derivadas de discapacidad física, intelectual, visual o auditiva (Ortiz González, 2023). Ante este tratamiento segregador, así como la aparición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Egea-García & Sarabia-Sánchez, 2001), donde se establece desde un enfoque bio-psico-social la interacción entre el concepto de discapacidad y las condiciones personales y del contexto en el que se desenvuelve el individuo, se buscan soluciones para que los centros ordinarios incluyan a todo el alumnado atendiendo a sus características y necesidades individuales.

En su caso, la normativa educativa vigente (LOMLOE) establece como derecho fundamental de todo el alumnado recibir una educación de calidad, contribuyendo a su desarrollo integral, autónomo y competencial. Así, se plantea una educación flexible, basada en el principio de normalización, que cumpla con los derechos humanos, ofreciendo una educación equitativa y de calidad, en un ambiente respetuoso e inclusivo (Escarbajal et al., 2023). Se tratan de eliminar así todo tipo de barreras físicas y sociales, ofreciendo todos los recursos materiales, personales y espaciales que permitan al alumnado acceder y participar en igualdad de condiciones y oportunidades en el sistema educativo. Aun así, son numerosas las barreras encontradas por el alumnado con discapacidad, dificultando su acceso y participación, sobre todo en áreas como Educación Física (EF) debido a la orientación dada hacia la competición y el rendimiento, enfatizando sus limitaciones frente a sus posibilidades (López-Pastor et al.,

2016). Sin embargo, debido a las características y potencial de participación que tiene este área, se pretenden eliminar estas barreras planteando un proceso educativo basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje y la accesibilidad universal (Valle-Ramírez et al., 2022), diseñando espacios, situaciones de aprendizaje, climas de convivencia y ambientes inclusivos que atiendan a las necesidades individuales del alumnado, favoreciendo su desarrollo integral y aprendizaje compartido desde una perspectiva motriz, cognitiva, personal y social.

En este sentido, estudios como el de Rodríguez-Serván et al. (2022) muestran que una de las principales barreras encontradas por el alumnado es su percepción de inclusión y participación dentro de las clases de EF, condicionado por la relación mantenida con sus pares, valoración o competencia percibida y el sentimiento de pertenencia a un grupo. Así, el alumnado sin discapacidad, aunque suele presentar actitudes positivas hacia sus pares con discapacidad en las clases de EF, presentan actitudes reticentes a su participación conjunta, influido por factores de sexo, edad o nivel de competitividad y experiencias previas. Sin embargo, los autores consideran el área de EF como un medio para cambiar estas actitudes, ya que es un área que favorece la interacción social, influyendo en aspectos afectivos y conductuales. Así, estudios como el de Felipe-Rello et al. (2020), destacan la necesidad de desarrollar programas de sensibilización del alumnado hacia la discapacidad, planteando una Educación Física Inclusiva que favorezca un proceso educativo compartido, así como el desarrollo de valores y actitudes de normalización, inclusión y respeto a la diversidad.

Objetivos / Hipótesis

Por ello, los objetivos que se plantean con este estudio son: (i) conocer las actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la inclusión del alumnado con discapacidad física desde el área de Educación Física; y (ii) conocer la percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad física en Educación Física.

Metodología / Método

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, a partir de un estudio de caso. Para ello, se planteó una propuesta inclusiva de Pound Fitness desde el área de EF, atendiendo a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el fin de favorecer la inclusión social del alumnado con discapacidad, así como las relaciones sociales entre el alumnado a partir de actividades artístico-expresivas. Se llevó a cabo para dos cursos de 6º de Educación Primaria a lo largo del mes de abril de 2023, en un CEIP preferente para alumnado con discapacidad física, situado al norte de la Comunidad de Madrid, contando con la participación de 51 estudiantes de entre 11-12 años (28 chicas y 23 chicos), entre los que se encuentra, en cada uno de los cursos, un alumno con discapacidad física. Para la recogida de información se empleó el diario docente, donde se iban recogiendo aspectos relevantes acontecidos a lo largo de las sesiones sobre la participación, actitudes e inclusión del alumnado con discapacidad según las tareas, actividades y agrupamientos realizados, desde la percepción del alumnado con y sin discapacidad. Así, se realizaron entrevistas individuales al alumnado con discapacidad física al final de la propuesta, y se utilizaron listas de control con tres opciones de respuesta (sí, a veces, no) que el alumnado debía cumplimentar a partir de los procesos de autoevaluación a nivel grupal e individual planteados para cada uno de los dos retos propuestos a lo largo de la Unidad de Programación Didáctica: (i) Crear en grupo una secuencia rítmica con cuatro tiempos de 8. En este caso, el alumnado decide cómo agruparse (equipos de 5) y el fragmento de canción; y (ii) Crear un fragmento de coreografía en grupo. El docente decide la canción y elabora tres grupos atendiendo a un sociograma previo (cada integrante comparte grupo con una referencia positiva y una negativa según los resultados del sociograma). Estas listas de control determinaban: (i) percepción de participación grupal e individual en los retos; (ii) percepciones de escucha, apoyo y consideración en el grupo en la toma de decisiones y realización de los retos; (iii) dificultades en la comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos y convivencia en el grupo. Para el análisis de la información se triangularon los resultados obtenidos a través de cada uno de los instrumentos empleados, estableciendo categorías emergentes.

Resultados y Discusión

Los resultados de este estudio muestran actitudes contrariadas entre los grupos. Mientras que, en uno de ellos, el alumnado no muestra reticencias para forma grupo con el alumnado con discapacidad, el otro grupo sí muestra reticencias, siendo decisión del docente la asignación de esta alumna a un determinado grupo, lo que concuerda con lo expuesto por Rodríguez-Serván et al. (2022) en su estudio. Esto puede estar condicionado por el grado de afección, sobre todo en aspectos de comunicación y articulación del habla, repercutiendo en los medios y oportunidades de interacción social. Sin embargo, a la hora de elaborar los grupos el alumno con discapacidad suele buscar a sus compañeros o compañeras de referencia positiva, con los que siente mayor confianza, seguridad, pertenencia al grupo, y así poder participar e interactuar. A pesar de ello, es durante la realización de las tareas y actividades propuestas donde el alumnado no muestra actitudes inclusivas ni de sensibilización hacia sus compañeros con discapacidad ya que no ajustan el ritmo de ejecución de las tareas a sus posibilidades, ni le tienen en cuenta en la toma de decisiones, limitando así su participación en las tareas y resolución de las situaciones. Lo que enfatiza la escasa competencia percibida del alumnado con discapacidad, disminuyendo su motivación e implicación en las tareas.

“Me he sentido cansado, no me convencía. [...] No he podido participar, porque no tenía coordinación ninguna. Requería demasiado para mí. Era muy exigente para mi condición física. Los materiales sí que estaban adaptados” (A1_E).

Esto va en línea con lo establecido por Abellán et al. (2018) quienes destacan que a medida que el alumnado avanza en edad y aumentan los niveles de competitividad, empeoran las actitudes hacia la discapacidad. Es en el desarrollo de los retos donde el alumnado comienza a presentar mayores actitudes de sensibilización, ya que durante la intervención tienen en cuenta al alumnado en la creación de los mismos, ajustan sus creaciones a las necesidades de sus compañeros con discapacidad, con ritmos más lentos y movimientos que se ajusten a sus posibilidades. Esto puede deberse a que el alumnado que suele agruparse y tener experiencias con el alumnado con discapacidad, va desarrollando actitudes de sensibilización y escucha, asumiendo su participación como parte del grupo. Sin embargo, cuando se crean nuevas agrupaciones, y el alumnado no tiene experiencias previas con el alumnado con discapacidad se pueden distinguir actitudes exclusivas, ya que consideran que tener al alumnado con discapacidad en el grupo no les va a permitir alcanzar el éxito. Pues consideran los retos como una competición, donde además se juegan una nota final. En este caso se puede llegar a asociar la discapacidad como algo que perjudica a su éxito académico y social.

“¿Esta actividad va para nota? Es que vamos a tener mala nota porque muchas cosas no las vamos a poder a hacer por A1” (AlumnaN6A_D).

Aunque el alumnado se muestra reticente a participar con el alumnado con discapacidad, en su mayoría, los resultados obtenidos muestran actitudes positivas de sensibilización e inclusión, así como de percepción de participación e inclusión a medida que adquieren experiencias de participación compartida entre el alumnado con y sin discapacidad (Imagen 1). Por lo que tal y como muestran Rodríguez-Serván et al. (2022) las experiencias compartidas sí que pueden condicionar las actitudes inclusivas del alumnado, eliminando así prejuicios ante el desconocimiento y escaso contacto previo.

“Pienso que el Pound Fitness no estaba adaptado a A1. Muchas cosas no las puede hacer. Esto tenéis que tenerlo en cuenta y hacer otras cosas que pueda hacer” (AlumnaD6A_D).

Imagen 1. Resultados de los procesos de autoevaluación grupal e individual en los Retos.

Indicadores (autoevaluación grupal)		6ºA										6ºB														
		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5						
¿Ha participado todo el grupo en la creación del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si					
¿Ha participado todo el grupo en la representación del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si					
¿Ha sido fácil tomar decisiones en el grupo?		Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	A veces	Si	Si						
¿Hemos tenido en cuenta la opinión de todos y todas las integrantes del grupo?		Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si						
¿Han surgido conflictos durante la creación del Reto 1?		No	A veces	A veces	No	No	No	Si	A veces	No	No	Si	Si	Si	A veces	No	Si	Si	No	No						
¿Se han resuelto con facilidad estos conflictos?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No						
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 1		Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3					Grupo 4					Grupo 5				
		M	L	V	M	I	N	I	D	P	J	R	A	A1	M	D	L	A	N	A	A	N	Z	A	N	S
¿He participado en la creación del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	AV	Si	Si	No	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿He participado en la representación del Reto 1?		AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me he sentido escuchado y ayudado en el grupo?		AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	AV	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	AV	AV	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 1		Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3					Grupo 4					Grupo 5				
		I	J	A	A	N	E	G	S	M	J	A	G	P	L	A2	C	L	S	H	R	Y	J	G	N	I
¿He participado en la creación del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	-	AV	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	
¿He participado en la representación del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me he sentido escuchado y ayudado en el grupo?		Si	Si	Si	Si	Si	No	-	AV	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?		Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?		Si	-	No	Si	Si	No	-	Si	Si	No	Si	AV	AV	Si	No	No	Si	AV	Si	Si	No	No	Si	Si	
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 1?		Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?		Si	Si	Si	Si	Si	No	No	AV	AV	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Indicadores (autoevaluación grupal)		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3										
		A veces		A veces		A veces		No		Si		No		Si		A veces										
¿Ha participado todo el grupo en la creación del Reto 2?		A veces		A veces		A veces		No		Si		No		Si		A veces										
¿Ha participado todo el grupo en la representación del Reto 2?		A veces		Si		Si		Si		Si		Si		Si		A veces										
¿Ha sido fácil tomar decisiones en el grupo?		Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si		A veces										
¿Hemos tenido en cuenta la opinión de todos y todas las integrantes del grupo?		Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si										
¿Han surgido conflictos durante la creación del Reto 2?		No		A veces		Si		Si		Si		Si		Si		A veces										
¿Se han resuelto con facilidad estos conflictos?		Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si										
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 2		Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3														
		C	V	P	S	A	D	A	Z	I	N	M	A	N	A1	L	M	I	A	N	L	J	D	R	M	A
¿He participado en la creación del Reto 2?		Si	Si	AV	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si
¿He participado en la representación del Reto 2?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si
¿Me he sentido escuchado y ayudado en el grupo?		Si	Si	Si	AV	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	No	No	AV	Si	Si	Si
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?		Si	Si	Si	No	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	AV	AV	Si	AV	Si	Si
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?		Si	Si	AV	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	AV	Si	AV	Si	Si	Si	Si
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?		Si	Si	AV	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	AV	AV	Si	Si
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 2?		Si	Si	Si	AV	Si	No	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	AV	AV	Si	Si	AV	Si	AV	Si	No	Si	Si
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?		Si	Si	Si	Si	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 2		Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3														
		P	J	J	R	A	M	A	H	G	G	L	E	A2	S	I	J	C	Y	L	N	N	S	I	A	G
¿He participado en la creación del Reto 2?		Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	No	AV	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si	Si	Si
¿He participado en la representación del Reto 2?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
¿Me he sentido escuchado y ayudado en el grupo?		No	Si	No	Si	AV	Si	Si	Si	Si	AV	No	AV	Si	AV	No	Si	No	Si	Si	AV	Si	No	Si	Si	Si
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	Si	Si	AV	Si	No	Si	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?		No	Si	No	Si	AV	Si	Si	Si	Si	AV	No	No	AV	Si	No	No	No	Si	Si	Si	AV	Si	No	Si	Si
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?		Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	AV	AV	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 2?		Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	AV	Si	Si

Conclusiones y Propuestas

Como se ha podido ver, el alumnado de Educación Primaria suele mostrar actitudes reticentes ante la participación conjunta con el alumnado con discapacidad. Esto puede verse condicionado por su experiencia y contacto previo con este colectivo, los prejuicios sociales existentes, así como su desconocimiento y altos niveles de competición a estas edades. Sin embargo, el planteamiento de experiencias compartidas desde el área de EF a través de retos que requieren de la cooperación de todo el alumnado para el alcance de una meta común, son esenciales para que este adquiera experiencias y con ello desarrolle actitudes de sensibilización, inclusión y respeto hacia la diversidad de sus compañeros y compañeras. Y con ello, crear espacios y procesos de enseñanza-aprendizaje donde todo el alumnado pueda participar en igualdad de condiciones y oportunidades, atendiendo a sus necesidades individuales. Por tanto, la escuela y áreas como la Educación Física, así como la labor del docente en la creación de propuestas inclusivas y flexibles, adaptadas a las características individuales del alumnado, son medios idóneos para conseguir cambios sociales con respecto a la inclusión y sensibilización hacia la discapacidad. Creando espacios compartidos y de interacción que respondan a las grandes demandas y dificultades que encuentran las personas con discapacidad para su acceso y participación en la misma, enfatizando sus posibilidades, frente a sus limitaciones, ofreciendo todos los recursos necesarios para ello y oportunidades.

En este sentido, a partir de este estudio se proponen otras líneas que indaguen y profundicen sobre aspectos o prejuicios asumidos por parte del alumnado con discapacidad que influyen en esa percepción de participación y competencia dentro del área de Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., & Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133–140.
- Egea-García, C., & Sarabia-Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Artículos y notas*, 15-30.
- Escarbajal Frutos, A., Cárceles Lorente, J. C., & Izquierdo-Rus, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15-22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Ortiz González, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Rodríguez-Serván, M., Alcázar-Jiménez, R., & Cabeza-Ruiz, R. (2022). Actitud del alumnado hacia la educación física inclusiva en función del tipo de discapacidad: validación de dos cuestionarios. *Revista internacional de Ciencias del Deporte*, 18(18), 127-140. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06805>

Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, N. M., & Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos*, 44, 116-127. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500>

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA VOZ DEL ALUMNADO

Giulia Meneghel, Carlos Barroso Moreno
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: giumeneg@ucm.es

Resumen

Este estudio aborda la importancia del uso de diferentes técnicas en la investigación sobre la voz del alumnado en la educación primaria, destacando su rol central en la promoción de un entorno inclusivo. El estudio es parte de una investigación más amplia, la cual se realiza a través de una revisión sistemática que sigue las pautas PRISMA. Se examinan publicaciones recientes con el fin de comprender las metodologías y las técnicas empleadas para escuchar y comprender las voces de los estudiantes. La revisión revela que las técnicas más utilizadas incluyen entrevistas a estudiantes, observaciones y grupos focales de estudiantes. Sin embargo, se destaca la necesidad de expandir el uso de metodologías narrativas, participativas y multimodales, como la foto-elicitación y el uso de softwares informáticos, para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. Los resultados relevan la necesidad de la adopción de técnicas multimodales, como la toma de fotografías y la realización de dibujos para la construcción de narrativas audiovisuales. Estas últimas pueden ofrecer un medio excepcional para acceder a las experiencias de los estudiantes, ampliar su participación y garantizar los principios de una educación inclusiva que valora la presencia, la participación y el éxito de todos.

Palabras clave: Voz del alumnado; inclusión; narraciones multimodales; investigación inclusiva.

Introducción / Marco Teórico

El concepto de voz de los estudiantes, como afirma Messiou (2014), se relaciona con la idea de inclusión como "participación, presencia y éxito" (Ainscow et al., 2006, p. 25). El proceso inclusivo demanda la identificación y el derribo de cualquier barrera que obstaculice el acceso a las oportunidades educativas, además de la introducción de recursos para superar tales impedimentos (UNESCO, 2000). El propósito es abordar las diferentes necesidades y valorar las identidades de los estudiantes, buscando impulsar el empoderamiento y el bienestar de todos los alumnos. Es aquí donde surge la importancia de dar voz a los estudiantes, ya que, cuando los estudiantes se expresan desde su propia perspectiva y sus palabras tienen peso, se convierten en el motor que impulsa tanto la investigación como el cambio (Fielding, 2004), y captan la atención de los docentes y de todos los adultos (Cook-Sather, 2006). Además, Messiou (2018) destaca la importancia de que las escuelas brinden oportunidades a todos los estudiantes para expresar sus puntos de vista como un medio para garantizar la participación inclusiva de todos. Por estos motivos, dar atención a la voz de los estudiantes permite explorar temas complejos, sensibles y altamente subjetivos. Esto requiere considerar la voz de los estudiantes en su forma más amplia, la cual incluye diversas modalidades expresivas. De hecho, la investigación en un entorno inclusivo para ser también una práctica inclusiva debe emplear estrategias cooperativas y colaborativas, por un lado, y contemplar el uso de diferentes lenguajes expresivos por el otro. (Bautista-García-Vera y Velasco-Maillo, 2011). En este contexto surge la necesidad de analizar las metodologías y las técnicas que han sido y son utilizadas para escuchar y comprender las voces de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva, prestando especial atención a proporcionar un espacio equitativo de expresión para todos.

Objetivos / Hipótesis

En relación con las voces de los estudiantes, existen estudios recientes publicados en revistas internacionales: Sun et al. (2022), González et al. (2017), Subban et al (2022). El aporte innovador de la investigación tiene como objetivo analizar las técnicas de investigación empleadas en la escucha de los estudiantes de 6-12 años, por tanto, la cuestión fundamental es ¿Qué técnicas se utilizan para escuchar las voces de los estudiantes sobre su inclusión en educación primaria?

Metodología / Método

Esta revisión utiliza las pautas Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) para aumentar la claridad y precisión en la presentación de los resultados, siguiendo las directrices establecidas por Page et al. (2021). La búsqueda se lleva a cabo utilizando la metodología PRISMA en Education Resources Information Center (ERIC) (accedido a través de ProQuest), PsycINFO (accedido a través de EbscoHost), Web of Science y Scopus.

Los criterios de búsqueda se seleccionan en función de investigaciones previas relacionadas con la voz de los estudiantes y la promoción de la inclusión. Detalles sobre los términos y las consultas de búsqueda se encuentran representados en la Figura 1. La investigación se realiza en "Título, palabras clave, resumen", con los siguientes criterios de limitación: (i) Período de tiempo: se incluyen estudios publicados en los últimos 10 años, desde enero de 2014 hasta enero de 2024. (ii) Fuente de publicación: solo se consideran estudios publicados en revistas revisadas por pares ciegos. La búsqueda inicial con los términos "student* voice*" y "inclusi*" arroja un total de 672 artículos, que luego se depuran mediante la eliminación de duplicados con Zotero y una revisión manual, que lleva a un total de 331 publicaciones. Durante la revisión de títulos y resúmenes, se aplican los siguientes criterios de inclusión: (i) Métodos de investigación: se consideran elegibles los estudios de naturaleza empírica que emplean diseños de investigación cualitativa. Como resultado, se excluyen ensayos puramente teóricos, revisiones de literatura y estudios que utilizan enfoques empíricos cuantitativos o mixtos. (ii) Población: los participantes objetivo del estudio comprenden a estudiantes de entre 6 y 12 años, dado que otras revisiones sistemáticas recientes se han centrado en grados escolares más altos (Subban et al., 2022). (iii) Contexto: la investigación se enfoca en entornos educativos de escuelas primarias. (iv) Idioma: se incluyen estudios escritos en inglés y español. Tras revisar 331 títulos y resúmenes, se excluyen los estudios que implican niveles educativos superiores y que no cumplen con los criterios mencionados anteriormente. Se seleccionan 86 textos completos para su revisión, de los cuales 19 informes no pueden ser recuperados, como se indica en la Figura 2. Al examinar el texto completo, se excluyen 39 artículos por las siguientes razones: la razón 1, estudios basados en los mismos conjuntos de datos; la razón 2, niveles escolares inferiores o superiores; la razón 3, no cualitativo y/o empíricos, por último, la razón 4 es no considerar a la voz de los estudiantes. La revisión final dispone de un total de 28 artículos.

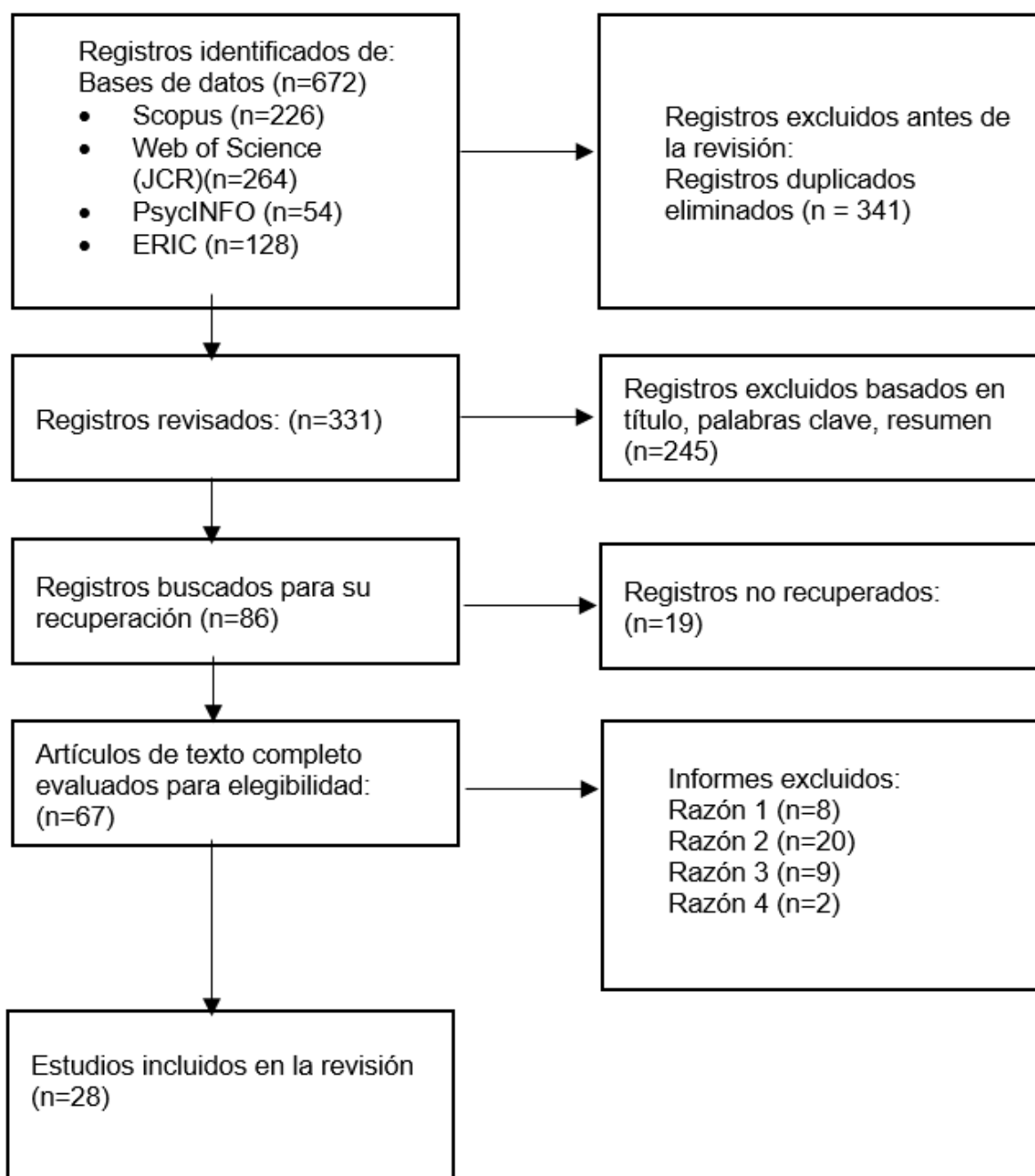
Figura 1

Términos de búsqueda

"student* voice*" AND "inclusi*"

Figura 2

Proceso de selección



Resultados y Discusión

El análisis de las investigaciones seleccionados subraya que entre las técnicas más empleadas en los estudios sobre inclusión y voz del alumnado en educación primaria se encuentran las entrevistas a estudiantes (18 estudios), las observaciones (10 estudios) y los grupos focales de estudiantes (8 estudios). En todas estas técnicas, las voces de los estudiantes adquieren un significado clásico de voz en sí misma. Los estudiantes son invitados a expresarse mediante entrevistas y grupos focales, lo que implica un tipo de comunicación verbal, mientras que técnicas como la foto-elicitación (3 estudio), el uso de dibujos (2 estudios)

y la utilización de softwares informáticos (1 estudio) permanecen relegadas a un número limitado de investigaciones. Los datos presentados inducen a la reflexión sobre la necesidad de ampliar el uso de tales metodologías narrativas y participativas para garantizar la participación de todos. Si, como afirma Bruner (1991), la narración constituye el proceso mediante el cual se lleva a cabo la construcción social de significados y facilita la creación de un espacio simbólico de intersubjetividad, el uso de herramientas audiovisuales en la narración conlleva la diversificación de las opciones y de las oportunidades intelectuales y sociales, ofreciendo diversos canales comunicativos que propician mayor desarrollo personal y empatía (Bautista-García-Vera y Velasco-Maillo, 2011). Además, si la educación inclusiva implica directamente la presencia, la participación y el éxito de todos es necesario valorizar equitativamente a todos los actores involucrados en el proceso inclusivo, reconociendo sus individualidades y sus diferencias (Booth y Aiscow, 2014). Por lo tanto, es fundamental avanzar en la investigación inclusiva, utilizando narrativas audiovisuales y multimodales que permitan experimentar dichas diferencias. Los estudios de Bautista-García-Vera (2019), Bautista-García-Vera et al. (2012 y 2020), y Rayón-Rumayor y De-las-Heras-Cuenca (2019) reportan la relevancia del uso de narrativas multimodales para recopilar datos desde la perspectiva de los participantes, ya que el uso de diferentes medios de representación, tanto individuales como en equipos cooperativos permite alcanzar diferentes estilos comunicativos. A su vez, hacen que la investigación sea un proceso de participación y de encuentro entre personas para favorecer la comprensión de otros puntos de vista, el entendimiento mutuo y la mejora de las relaciones. Además, como enfatiza Pink (2011), el uso de diversas prácticas y lenguajes, como el video o la fotografía, amplía esta participación y ofrece la oportunidad de considerar las relaciones entre palabras e imágenes. En esta perspectiva de investigación inclusiva y cooperativa se aborda la necesidad de ampliar los estudios que utilizan herramientas y técnicas multimodales, entre las cuales, las narrativas respaldadas por la fotografía podrían convertirse, por lo tanto, en un medio excepcional para acceder a las experiencias humanas (Harper, 2002) y permitir la escucha de las voces de los estudiantes en un contexto de accesibilidad para todos.

Conclusiones y Propuestas

En coherencia con los resultados presentados, se destaca la relevancia y la necesidad de ampliar la investigación en inclusión y voz del alumnado en educación primaria, así como de utilizar técnicas multimodales en futuros estudios. Los relatos audiovisuales resultan más adecuados que simplemente utilizar técnicas de producción oral (entrevistas, grupos focales) o textos escritos, ya que también permiten a grupos de estudiantes con diferencias culturales (no alfabetizados en el idioma autóctono) o a estudiantes con dificultades lingüísticas o de aprendizaje expresar con mayor facilidad aspectos emocionales y relacionales (Bautista-García-Vera y Velasco-Maillo, 2011), facilitando así la participación y el éxito de todos. Además, las sesiones de toma de fotografías y realización de dibujos para la construcción de narraciones audiovisuales permiten que todos los estudiantes, con sus diferencias y peculiaridades, participen de manera activa y completa en las propuestas educativas (Bautista-García-Vera, 2023; Rayón-Rumayor y De-Las-Heras-Cuenca, 2019). Estos procedimientos permiten el acceso y recogida de datos respetuosos con el alumnado, dado que generan relaciones genuinas entre investigadores y participantes que promuevan procesos más democráticos y equitativos, donde los participantes sientan sus voces verdaderamente empoderadas (Rayón-Rumayor y De-Las-Heras-Cuenca, 2011).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bautista-García-Vera, A. (2019). Estructuras del proceso de foto-elicitación y emergencia de contradicciones en el profesorado en formación. En A. Bautista (Coord.), *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 87-101). Narcea.

- Bautista-Garcia-Vera, A. (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers' education and development*. Springer.
- Bautista-Garcia-Vera, A. y Velasco-Maillo, H. M. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Trotta.
- Bautista-Garcia-Vera, A., Rayón-Rumayor, L. y De-las-Heras-Cuenca, A. M. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 39(20), 169-176. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>
- Bautista-Garcia-Vera, A., Rayón-Rumayor, L. y De-las-Heras-Cuenca, A. M. (2020). Use of photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes primary school teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2014). *Guide to inclusive education*. Routledge.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I. y Artiles, A. J. (2017). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802028>
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods & Reporting*, 71, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(1), 261 – 276. <https://doi.org/10.1177/1468794111399835>
- Rayón-Rumayor, L. y De-las-Heras-Cuenca, A. M. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. M. Velasco (Eds.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 68-97). Trotta.
- Rayón-Rumayor, L. y De-las-Heras-Cuenca, A. M. (2019). Narraciones fotográficas multimodales en la formación inicial del profesorado. En A. Bautista (Coord.), *La fotografía en la formación del profesorado* (pp.43-60). Narcea.
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.173045>

- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U. y May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P. y Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- UNESCO. (2000). *Education for all: The Dakar framework for action*. UNESCO.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y JUSTICIA SOCIAL: EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Hugo Daniel Yahari, Alejandra Montané López
Universidad de Barcelona

Autoría de correspondencia: shakekuku@gmail.com

Resumen

Los procesos educativos inclusivos pueden producir sociedades más justas. Así, la educación inclusiva basada en la justicia social, suma esfuerzos para garantizar el acceso a una educación de calidad. Por tanto, entornos educativos inclusivos, equitativos y justos demandan prácticas pedagógicas que garanticen el pleno goce del derecho a la educación de todo el alumnado. A este respecto, en la última década, emerge una herramienta, que, contando con defensores y detractores, puede contribuir al logro de las aspiraciones de la justicia social y la educación inclusiva, denominada Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este contexto, y como parte de una tesis doctoral en curso, se plantea nuestro estudio con un doble objetivo; en primer lugar, conocer la relación entre las percepciones del profesorado sobre sus prácticas, entre las cuales se encuentra el DUA, y su sentido de justicia social en el ámbito educativo y, en segundo lugar, indagar sobre el estado de aplicación del DUA en las prácticas docentes de Educación Primaria en los centros de Paraguay como estrategia de implantación de la educación inclusiva. Para ello se diseñó e implementó un cuestionario, con 57 ítems y 5 dimensiones, que contó con 665 respuestas. Los resultados iniciales destacan la necesidad de contar con agentes educativos dotados de conocimientos, actitudes y estrategias para atender a la diversidad de forma efectiva y asegurar el derecho a la educación.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, educación inclusiva, justicia social, inclusión, educación primaria.

Introducción / Marco Teórico

Desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la educación se reconoce como un derecho humano inalienable e irrenunciable. Es decir, no puede serle negado a ninguna persona. Sin embargo, hoy, son innumerables las barreras en términos de atención a la diversidad que impiden el pleno goce de este derecho. Tal es así, que la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) señala que implantar un enfoque inclusivo en el sector educativo es uno de los retos principales ante el cual se encuentran los sistemas educativos a nivel global (UNESCO, 2020). Para hacer frente a este desafío, la denominada educación inclusiva se reconoce como elemento clave al momento de garantizar el derecho a una educación de calidad de todas las personas (Yahari et al., 2023). Por tanto, conseguir entornos educativos inclusivos, de calidad y justos, sin duda son claves para mejorar la vida de las personas y lograr un desarrollo sostenible. En esta línea, se establece entre los principales Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.16).

Como lo señalamos en el párrafo anterior, el enfoque inclusivo en la educación no solo apunta a garantizar el pleno goce del derecho a la educación por parte de todo el alumnado, sino que también, se constituye en un pilar fundamental para promover la justicia social. Al hablar de justicia social, hacemos referencia a un concepto que resulta de una combinación teórica

compleja que se sustenta en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, la esencia y base de términos como dignidad, legitimidad, justicia, libertad, reconocimiento y participación toman como base y esencia las teorías de la justicia (Montané, 2022). A este respecto, Murillo y Hernández (2011) indican que la búsqueda de una mejor sociedad da lugar a la justicia social, esto desde una clara necesidad de erradicar las múltiples y crecientes injusticias. Por tanto, coincidimos con lo expresado por Albalá et al., (2021) “La educación se sitúa como un ámbito mediante el cual se pueden promover transformaciones sociales para la búsqueda de una mayor justicia social” (p. 176). Sin dudas, conseguir cambios centrados en la justicia social demanda esfuerzo, preparación y tiempo (Patterson et al., 2012). Siendo así, indagar sobre las representaciones que tienen los agentes educativos sobre la justicia social es un paso crucial rumbo a la construcción de sistemas educativos equitativos, inclusivos y justos. Entendiendo, que sistemas educativos con estas características contribuyen al desarrollo de sociedades prósperas para todos.

Ahora bien, para conseguir entornos educativos inclusivos y coherentes con las premisas de la justicia social, se hace necesario contar con herramientas pedagógicas efectivas. Al respecto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) se erige como un modelo válido para garantizar el acceso y participación de todo el alumnado en los procesos de adquisición de los aprendizajes (*Center for Applied Special Technology* [CAST], 2018). Este marco pedagógico, emerge como una propuesta para mejorar y optimizar los procesos educativos, a tales efectos, ofrece una serie de recomendaciones para el profesorado organizado en tres principios, nueve pautas y treinta y un puntos de verificación. Reforzando lo anterior, el DUA se plantea como un marco orientado a proporcionar mayores posibilidades de aprendizajes donde los conocimientos previos, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes de los estudiantes son considerados al momento de planificar las acciones pedagógicas (López, 2008). Cabe señalar que el marco del DUA toma como base para su planteamiento diferentes estudios e investigaciones empíricas alrededor de la neurociencia (Meyer y Rose, 2009, 2006, 2005; Rose y Meyer, 2006, 2002, 2000). En definitiva, el DUA concibe a la diversidad presente en los procesos académicos como una oportunidad y no como una barrera, lo que a su vez permite diversificar las experiencias en favor del aprendizaje de todo el alumnado (Sánchez y Duk, 2022).

Por otro lado, concretar estos cambios necesarios al interior de los sistemas educativos, requiere de un proceso de innovación. Además, toma especial relevancia, pues, la innovación educativa contribuye en la creación de ambientes educativos flexibles, inclusivos y atractivos lo que, a su vez, fortalece el valor hacia la diversidad (Yahari et al., 2023). Desde esa perspectiva, entendemos que la innovación se constituye en el proceso que genera cambios en la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje (Yahari et al., 2023). Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre lo importante que se torna innovar en los entornos educativos, y aún más hacerlo desde el reconocimiento y respeto de la diferencia y la diversidad. De forma que el desarrollo de las actividades pedagógicas colabore con el cometido de disminuir las injusticias sociales.

Objetivos / Hipótesis

General:

- Analizar las acciones desarrolladas por los diferentes agentes educativos de Educación Primaria de Paraguay para la implantación del enfoque inclusivo en la educación y la relación que se establece con la concepción de la justicia social.

Específicos:

- Examinar el DUA como marco para alcanzar prácticas pedagógicas innovadoras para la instalación del enfoque inclusivo en la educación.

- Indagar sobre las creencias de los diferentes agentes educativos respecto a la inclusión educativa y su relación con la justicia social.
- Determinar si existe relación entre las prácticas educativas innovadoras e inclusivas con determinadas concepciones de la justicia en el contexto educativo

Metodología / Método

Para el desarrollo del estudio hemos optado por aplicar el Método Mixto (*Mixed Method Research*). Este método consiste en una serie de mezclas de investigación cualitativa y cuantitativa, sean a nivel de recogida de datos o análisis de estos (Rodas y Santillán, 2019). La propuesta se desarrolló en el modelo secuencial explicativo. En la primera fase se realizó un estudio de corte cuantitativo, que es el que se presenta en este momento, puesto que se trató sobre la medición de fenómenos utilizando la estadística, mediante un proceso secuencial, analizando la realidad de forma objetiva (Hernández et al., 2010). Como es frecuente en investigación educativa, el estudio se enmarcó como descriptivo, pues trata de mostrar con precisión los aspectos o dimensiones del fenómeno (Jorrín et al., 2021). De corte transversal, ya que tuvo lugar en un momento único, donde se aplicó un cuestionario multidimensional de 57 ítems y 5 dimensiones. Las dimensiones del cuestionario fueron: a) Demográfica, b) Educación Inclusiva, c) Justicia Social, d) Diseño Universal para el Aprendizaje y e) Innovación Docente. Del estudio han participado un total de 665 agentes educativos, concretamente: 573 Docentes, 28 Coordinadores Pedagógicos, 3 Evaluadores, 47 Directores, 1 Vicedirector, 13 Integrantes del Equipo Técnico Institucional. Cabe destacar que, para la construcción del cuestionario, y de manera a garantizar la confiabilidad, validez y la validación de este, se ha sometido a una valoración de jueces expertos, que se realizó respetando el coeficiente de concordancia de W. de Kendall. Por otra parte, se procedió a una aplicación piloto del cuestionario en el contexto del estudio. En cuanto a la dimensión cualitativa del estudio, se ha optado por recoger información mediante la aplicación de la técnica de grupos de enfoque.

Resultados y Discusión

Seguidamente se presentan algunos de los resultados iniciales obtenidos mediante la aplicación del cuestionario. Como lo señalamos más arriba el mismo se organiza en 5 dimensiones. Los ítems ofrecían cinco opciones de respuesta siguiendo una escala tipo Likert.

Respondieron al cuestionario un total de 665 agentes educativos, de los cuales el 77% (n=509) son mujeres y el 23% (n=156) son hombres. Ahora, respecto a las funciones que cumplen las participantes y los participantes el 86% (n=573) Docente, 4% (n= 28) Coordinadores Pedagógicos, 1% (n=3) Evaluadores, 7% (n=47) Directores, 0%(n=1) Vicedirectores y 2%(n=13) Integrantes del Equipo Técnico Institucional. En este punto cabe señalar que la Educación Primaria en Paraguay se divide en dos ciclos, el 1º ciclo para estudiantes de entre 6 a 9 años y el 2º ciclo para estudiantes de entre 10 a 14 años. Dicho esto, el 32% (n=423) cumple funciones en el 1º ciclo, el 10% (n=139) cumple funciones en el 2º ciclo y un 8% (n=103) cumple funciones en ambos ciclos.

A efectos de respetar la extensión del documento, hemos tomado de forma referencial una serie de ítems que reflejan el objeto de estudio de la investigación.

Al ítem 16 que interrogó: “La atención a la diversidad en el aula garantiza el progreso académico de toda la comunidad educativa”, el 8% (n=55) señaló estar En desacuerdo, el 48% (n=320) indicó estar De acuerdo y el 44% (n=290) expresó estar Muy de acuerdo. Sobre lo anterior, podemos percibir que, si bien existe una mayor apertura hacia la diversidad, aún se detecta una negativa al momento de ofrecer servicios educativos óptimos respetando la variabilidad presente en los centros.

Al ítem 30 que consultó: “La educación juega un papel determinante en la construcción de sociedades más justas”, un 44% (n=290) manifestó estar De acuerdo, el 54% (n=360) señaló estar Muy de acuerdo y un 2% (n=15) indico No saber. Como aspecto positivo podemos destacar el hecho de que ninguno de los participantes optó por las opciones de desacuerdo, lo que, a su vez nos indica que la educación es considerada como herramienta para producir los cambios sociales necesarios en favor de la justicia.

Al ítem 32 que preguntó: “Tengo el compromiso personal de lograr una sociedad más justa”, el 62% (n=415) expresó estar De acuerdo, un 36% (n=240) señaló estar Muy de acuerdo y un 10% (n=10) manifestó No saber. Este resultado nos parece interesante, pues en el ítem 11 donde se consultó sobre si en la formación para ejercer la profesión docente recibió formación sobre justicia social el 98% (n=655) manifestó no haber recibido formación sobre justicia social y 2% (n=10) expresó si haberla recibido.

Conclusiones y Propuestas

A la luz de los resultados iniciales, llegamos a las siguientes conclusiones:

Si bien los diferentes agentes educativos que cumplen funciones en la Educación Primaria de Paraguay manifiestan una apertura hacia el enfoque inclusivo en la educación, se evidencia la necesidad de proporcionar mayor formación e información relacionada a las dimensiones de la justicia social, el DUA y las aspiraciones de la educación inclusiva. Aunque, destacamos que, en sus prácticas, el profesorado se encuentra aplicando medidas que fortalecen los procesos de inclusión.

Por otro lado, hemos percibido un alto interés por parte de diferentes agentes educativos en mejorar sus prácticas pedagógicas a través de la innovación, la cual en gran medida es percibida como una clave para mejorar los entornos educativos. Podemos señalar que la innovación educativa es vista como herramienta para la puesta en marcha de políticas educativas orientadas a la inclusión y la justicia social.

Otro aspecto para destacar es, que, si bien la mayoría de agentes educativos consultados coinciden en no haber recibido preparación sobre justicia social durante la formación inicial, sus creencias se apoyan en concepciones como la justicia, la igualdad, el respeto a las diferencias y la inclusión.

Como propuesta preliminar del estudio, pensamos en plantear la incorporación al diseño curricular para la formación inicial del profesorado de la Educación Primaria de Paraguay, disciplinas específicas que aborden dos de los vértices de esta investigación, es decir, La justicia social y la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Albalá, M. A., Etchezahar, E. y Maldonado, A. (2021). Creencias sobre inclusión y la justicia social en la educación: Factores implicados. *Revista Prisma Social*, 33, 163-182.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Hernández, C. R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (coord.). (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- López, N. (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. UNESCO.
- Meyer, A. y Rose, D. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accesible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.

- Meyer, A. y Rose, D. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Meyer, A. y Rose, D. (2009). *A Policy Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Montané, A. (2022). Justicia social y acción socio-política: reflexiones desde la formación inicial de la educación social. *Revista de Educación Social*, 35, 139-144. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/11/res-35.-VIII-Cong.-4etapa.mesa-colog-justicia-social.montane.pdf>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [Archivo PDF]. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/93/pdf/n1529193.pdf?token=j6K2SAIEhtTkzb3GW9&fe=true>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción* [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Patterson, N., Doppen, F. y Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>
- Rodas, F. D. y Santillán, J. J. (2019). Breves consideraciones sobre Metodología de la Investigación para investigadores principiantes. *Innova Research Journal*, 4(3), 170-184. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.974>
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning*. ASCD.
- Rose, D. y Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Yahari, H. D., Sánchez, S. y Márquez, C. (2023). *¿Qué necesitamos para lograr una Educación Superior inclusiva?* En Ramos et al. (Coord), *Inclusión Educativa y Social. Avances y retos en el contexto universitario* (1 ed., pp. 16-28). ITSON. <https://itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/ITSON%20INCLUSION%20EDUCATIVA%20080124%20digital.pdf>

CONTRIBUCIONES DESDE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES AL LOGRO DEL ODS4: BUENAS PRÁCTICAS EN LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José Manuel Hermida Fernández y Ana Benítez Jaén
Asoc. Prov. síndrome de Down de Sevilla

Autoría de correspondencia: jmanuel.hermida@downsevilla.org

Resumen

La entidad Down Sevilla dispone de un conjunto de buenas prácticas en materia de educación inclusiva y trata de contribuir con ello al marco educativo asociado al diseño Universal del Aprendizaje.

A través de la práctica del servicio “apoyo a la inclusión” que toma como punto de partida el modelo social de la discapacidad para desarrollar la intervención, así como la implantación de metodologías inclusivas que apuesten por la atención a la diversidad en las aulas, se busca enriquecer el sistema educativo actual y respetar el valor individual de cada alumno/a.

Las actuaciones que se practican están desarrolladas en diferentes ámbitos y etapas educativas. La experiencia permite afirmar que estas prácticas en la educación inclusiva parecen mejorar la permanencia y la promoción en el sistema educativo, dirigiendo a las personas hacia la consecución de las etapas de manera exitosa y favorable para su desarrollo socioeducativo, además, de dar una respuesta acorde a la atención a la diversidad. Así, la consolidación de prácticas educativas, y el trabajo en red que se viene desarrollando es la principal aportación para alcanzar de la agenda 2030 el objetivo de desarrollo sostenible 4, “Educación de Calidad”.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; educación inclusiva; atención a la diversidad.

Introducción / Marco Teórico

Según recoge la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social del año 2013 en su artículo 18 demanda que “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás” y en su art.18.2 concreta:

Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión

En consonancia y hacer efectivo estos aspectos, la agenda 2030 en sus objetivos de desarrollo sostenible, afirma:

En particular, las niñas y niños con discapacidad requieren y necesitan un apoyo técnico, material y humano garantizado que sea efectivo, porque se detecta que la falta de apoyo redunda negativamente en su actividad diaria en el aula y en las actividades extraescolares y en la convivencia, más allá del estudio, así como en las situaciones de acoso escolar que, sin duda, hay que erradicar (Naciones Unidas, 2024)

La forma en la que la sociedad ha contemplado a lo largo de la historia a las personas con discapacidad se relaciona con los diferentes modelos y enfoques que intentan comprender la discapacidad a través de la historia. Los significados de las representaciones sociales no son neutros, han sido contruidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupan en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social (Araya Umaña, 2002, Victoria Maldonado, 2013, Figari y Fernández, 2023). Estos son elaborados por las personas a través de sus interacciones como sujetos sociales, provocando que las relaciones humanas sean diferenciadoras entre personas sin discapacidad y con discapacidad. Así el modelo social es un modelo que sostiene que es el medio social el que genera la discapacidad a las personas con impedimentos (Figari y Fernández, 2023; Victoria Maldonado, 2013). Partiendo de la premisa de que la discapacidad es una construcción social el modelo considera que las causas que originan la discapacidad, en gran medida, son sociales.

El modelo social y en el que, se pone énfasis en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que el resto de las demás personas se encuentra, íntimamente, relacionado con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, la disminución de barreras y la inclusión social, que facilitan principios como: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, dialogo civil, entre otros.

El sistema educativo está inmerso en una sociedad que se encuentra en constante transformación, como señala la guía de "Apoyo a la Inclusión" (Down España, 2015) y destaca que parece que la clave del éxito radica en acompañar a los centros en la organización de las nuevas realidades y, asegurando que sea desde el modelo. La participación de las personas con síndrome de Down ha hecho nuevas demandas a las cuales hay que dar respuesta, para atender la diversidad del aula desde un planteamiento de calidad educativa y equidad.

El modelo social de la discapacidad, que incorpora la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, es asumido por la educación inclusiva, cambiando el eje de la atención al contexto social que rodea a la persona y de qué manera éste contribuye a su exclusión de la plena participación (Parra Dussan, 2010).

Es por ello, que desde el servicio de apoyo a la inclusión se apuesta por la consecución de dicho derecho, pretendiendo una educación inclusiva, prestando también asesoramiento y orientación a los centros educativos, las familias, alumnado, etc.

El servicio que presentamos pretende ser un apoyo en la consecución de una educación inclusiva, prestando asesoramiento y orientación a los centros educativos, familias, alumnado y al resto de la comunidad educativa.

Es necesario llevar a cabo este servicio porque la atención a la diversidad en los centros educativos sigue siendo una asignatura pendiente, hasta el momento asignada a los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Esto conlleva que exista una educación segregada y excluyente fuera de las aulas ordinarias, perpetuando una imagen diferenciadora de las personas con y sin discapacidad; con este servicio pretendemos dotar de recursos y herramientas al profesorado en general para que asuma la atención a la diversidad existente en las aulas. Así, se convierten los profesionales especialistas en un apoyo y no en su responsabilidad plena para educar "en" la diversidad y no "para" con el alumnado con necesidades educativas.

De esta manera, el alumnado con síndrome de Down cuenta con las oportunidades necesarias para una escolarización ordinaria, conquistando etapas educativas que hasta el momento eran infranqueables (titulación en secundaria, acceso a la formación profesional de grado medio., etc.).

Objetivos / Hipótesis

Desarrollar acciones y estrategias que promueva la educación inclusiva, garantizando una educación de calidad para las personas con discapacidad intelectual

Metodología / Método

Se trabaja con toda la comunidad educativa: equipo docente, familias y alumnado.

La metodología del servicio de apoyo a la inclusión es activa y participativa, creando vínculos entre todos/as los/as participantes para el correcto desarrollo del servicio. Los/as técnicos/as del servicio de apoyo a la inclusión acuden a los centros de manera asidua para dar respuesta a todas las necesidades planteadas por la comunidad educativa en general, y, en concreto, para ofrecer oportunidades de aprendizaje a la persona con síndrome de Down: interviniendo dentro del aula a través de la observación participante y llevando a cabo la docencia compartida.

El servicio se realizará a través de un plan de trabajo personalizado por cada caso atendido, el cual engloba actuaciones con el profesorado, con el/la alumno/a con síndrome de Down, con el grupo clase y con la familia: actuaciones curriculares, actuaciones a nivel de conductas adaptativas y habilidades socio personales.

La metodología de los Planes Personalizados permite la mejora continua de las acciones del servicio, haciéndose revisiones periódicas del plan de cada persona, junto al equipo que le acompaña (familia, docentes y profesionales de la entidad).

En la actualidad el servicio de apoyo a la inclusión se encuentra dirigido a 55 personas con síndrome de Down, de las cuales, 43 se encuentran en el rango de 6 a 15 años, y 12 en el de 16 a 30 años.

Atendiendo a la etiología de la discapacidad, todos los alumnos participantes presentan síndrome de Down. El perfil de los participantes es el de un colectivo de alumnado con síndrome de Down escolarizado en centros públicos y concertados en modalidad B (integración con apoyo variable), que presenta diferentes necesidades de apoyo, incluyendo en éstas alumnado con adaptación curricular y programas de refuerzo, uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, lectura fácil, apoyos visuales, etc.

Resultados y Discusión

La apuesta que se viene implementando, mediante el servicio de apoyo a la inclusión que persigue poner en marcha un asesoramiento al centro educativo, y a todos los actores implicados, entendiendo como garantía de la inclusión, la aceptación de toda la comunidad educativa.

La inclusión se torna real cuando se produce de forma fehaciente es necesaria la presencia, la participación y el progreso del alumnado, es por ello por lo que se presenta una serie de propuestas al centro educativo donde se hace partícipes desde la dirección del centro, a los componentes del aula donde intervenimos, ya que la principal actuación no se dirige sólo a la persona con síndrome de Down, apuesta por el trabajo que se desarrolla junto a los docentes del centro para implementar el marco educativo del diseño universal del aprendizaje.

Participar de la vida diaria de los centros educativos es posible mediante un acuerdo formalizado que posibilitan el acceso a las instituciones educativas, entre la federación andaluza síndrome de Down y la Junta de Andalucía en materia de competencia educativa. En este acuerdo se dispone de un marco de actuación para que todas las partes implicadas conozcan la labor de la entidad en la búsqueda de la inclusión educativa.

La inclusión es un valor de la entidad, y por tanto todas las acciones que se desarrollan están sumadas en los patrones que marca esta práctica. La unidad de promoción de inclusión educativa ha mostrado evidencias de los logros alcanzados. Muestra de ello se refleja en las siguientes tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Relación de centros y alumnado atendidos por la unidad

Centros	47
Alumnado atendido	56
Alumnado por etapas atendidas	
EPO	36
ESO	16
FP básico y medio	3
Bachillerato	1

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.

Evolución de alumnado y centros atendidos en los últimos siete años.

	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23
Alumnos/as	13	35	47	49	48	57	55
Centros	12	25	38	39	35	46	45

Fuente: elaboración propia

Conclusiones y Propuestas

Los datos mostrados anteriormente permiten afirmar que el servicio ha mostrado un mayor crecimiento en los últimos años, denotando especial interés por parte de las familias en apostar por una educación inclusiva. Si bien, todavía, existen múltiples barreras, identificadas por la literatura científica que hacen afirmar que el alumnado con discapacidad se enfrenta en su día a día a modalidades de escolarización excluyentes, escasa formación del profesorado en atención a la diversidad, libros de textos no accesibles, metodologías no facilitadoras de la inclusión, ratios de clase muy numerosos que impiden la atención personalizada (Huete y Arias, 2019).

Desde la organización de esta práctica que busca alcanzar una educación de calidad se considera fundamental el trabajo en red para seguir apostando por el crecimiento necesario, dando a conocer la atención prestada y garantizando un recorrido educativo inclusivo a las personas con síndrome de Down. Ejemplos del trabajo en red, se puede evidenciar con la

formación a diferentes centros de profesorado de la provincia educativa, que quieren implementar una mejor atención a la diversidad e identifican al servicio como especialistas adecuados para ejercer de guías en este proceso.

Además, desde la entidad se apuesta por la intervención basada en evidencia, motivo por el que es miembro activo en proyectos de investigación. Se espera que la validación de materiales, así como la evaluación de las mejoras percibidas y contrastadas ayuden a la entidad a ganar nuevas buenas prácticas que contribuyan a la educación inclusiva y de calidad que demandan los centros educativos y su público objetivo: el alumnado.

AGRADECIMIENTOS

Esta contribución, se encuentra vinculada al proyecto de investigación “Diseño Universal de Aprendizaje: adaptación de materiales, evaluación y herramientas digitales”, con acrónimo DUAMAT, financiada con fondos de la X Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

Referencias bibliográficas

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes para la discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, 1-84.

Down Andalucía (2024). *Acuerdo de desarrollo con entidades para la inclusión educativa* <https://www.downandalucia.org/>

Down España (2015). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. <https://www.sindromedown.net/>

Down Sevilla (2024). *Servicio de apoyo a la inclusión*, [Web Down Sevilla](#)

Figari, C. A. y Fernández Unsain, R. A. (2023). Re-presentaciones sociales de la discapacidad: entre modelos y personas. Debates y perspectivas en la dinámica de las interacciones sociales. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 7-28.

Huete, A. y Arias, M.A. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. *Observatorio Estatal de la Discapacidad*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Naciones Unidas (2024). *Objetivos de desarrollo sostenible* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Parra Dussan. C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista i sees*, 8, 73-84.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos uned. *Revista de Derecho UNED*, 46, (138), 1093-1109.

ENSEÑANZA INCLUSIVA EN GÉNERO, INTERSECCIONALIDAD Y SALUD: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN BRASIL Y ESPAÑA

Juliana Soares Dionísio
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: isoaresdionisio@gmail.com

Resumen

Históricamente, se percibe la continua reproducción de un mecanismo patriarcal de construcción identitaria, en el cual las identidades femeninas tienden a ser definidas a partir de una identidad masculina hegemónica. La escuela es uno de los espacios sociales donde esta relación se estructura y solidifica, contribuyendo al deterioro emocional de las mujeres y otras minorías de género en todo el mundo. Por lo tanto, surge la pregunta inicial de esta investigación: ¿Cómo promover una enseñanza inclusiva en género, interseccionalidad y salud en la escuela? En un primer análisis, se podría presumir que la observación de la experiencia de promoción de la igualdad de género en la educación de distintas realidades sociales mundiales podría ser de extrema relevancia para la implementación de una Enseñanza Inclusiva en Género, Interseccionalidad y Salud. Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas y políticas de promoción de salud, igualdad de género e interseccionalidad en escuelas de Brasil y España para el desarrollo de estrategias educativas inclusivas. Por tanto, fue utilizada la metodología de Estudio de Casos Múltiples. La investigación demostró que ambos países poseen avances y retrocesos en la temática y que la experiencia compartida podría sumar significativamente para el desarrollo de la igualdad de género - con una perspectiva interseccional -, en distintas realidades, contribuyendo a reflexiones académicas y escolares fructíferas sobre el tema.

Palabras clave: enseñanza, inclusión, género, salud, interseccionalidad.

Introducción / Marco Teórico

Dada la importancia de la educación en la promoción de una sociedad justa y equitativa y su potencial para fomentar la igualdad de género, surge la pregunta: ¿cómo promover una educación inclusiva en género, interseccionalidad y salud en las escuelas? Observando los errores y aciertos de diferentes países, podemos identificar prácticas relevantes para implementar una educación inclusiva. Esta investigación se centra en Brasil y España debido a sus similitudes culturales y diferencias económicas e históricas.

Utilizando el método de Estudio de Caso Múltiple, la investigación analizó leyes vigentes sobre género e interseccionalidad, regulaciones escolares, entrevistas con administradores y observación empírica. El objetivo de la investigación es analizar prácticas y políticas de promoción de salud, igualdad de género e interseccionalidad en las escuelas de estos países para desarrollar estrategias educativas inclusivas. Los objetivos específicos son: (1) Identificar prácticas actuales de promoción de igualdad de género, interseccionalidad y salud; (2) Examinar políticas educativas y legislativas relacionadas; (3) Explorar el impacto de las políticas públicas en la diversidad cultural y racial en el contexto escolar; (4) Evaluar diferencias y similitudes en los enfoques entre escuelas en regiones con diferentes niveles de renta per cápita.

El marco teórico abarca Salud (Zanello, Fiuza, & Costa, 2015), Género e Interseccionalidad (Almeida, 2019; Bourdieu, 2017; Crenshaw, 2002; Louro, 2013) y Educación Inclusiva (Stainback & Stainback, 1999). La investigación se basa en cuestionar las realidades brasileña

y española para promover la igualdad de género (considerando la perspectiva interseccional) y la salud en la educación.

Objetivos / Hipótesis

Observando los errores y aciertos de diversas naciones, se pueden identificar prácticas relevantes para implementar una enseñanza inclusiva en género y salud. Se seleccionaron Brasil y España como campo empírico debido a sus similitudes culturales y diferencias económicas e históricas. El objetivo de esta investigación es analizar prácticas y políticas de promoción de salud, igualdad de género e interseccionalidad en escuelas de Brasil y España para desarrollar estrategias educativas inclusivas.

Objetivos / Hipótesis

1. Identificar las prácticas actuales de promoción de igualdad de género, interseccionalidad y salud en escuelas de Brasil y España.
2. Examinar las políticas educativas y legislativas de Brasil y España en relación con la promoción de la igualdad de género, la interseccionalidad y la salud.
3. Explorar el impacto de las políticas públicas y legislativas sobre la diversidad cultural y racial en el contexto escolar.
4. Evaluar las diferencias y similitudes en los enfoques de promoción de igualdad de género, interseccionalidad y salud entre escuelas ubicadas en regiones con diferentes niveles de renta per cápita.

Metodología / Método

Dado que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social, la dinámica que rige la vida en colectivo y las riquezas de significados que emergen de ella, se optó por un enfoque cualitativo en el desarrollo de esta investigación. Como método de recolección de datos, se utilizó el Estudio de Casos Múltiples (Yin, 2001).

Para el análisis de los datos, se utilizó la técnica de la Triangulación de Datos (Triviños, 1987). La elección del enfoque y método que se utilizó en este trabajo está comprometida y dirigida al logro de los objetivos propuestos, lo que posibilitará encontrar respuestas a la pregunta que orienta esta investigación.

Campo de Investigación

La investigación se llevó a cabo en el ámbito de 12 escuelas, seis en territorio brasileño y seis en territorio español. Como criterio de inclusión, se utilizaron el ingreso per cápita de las regiones donde se encuentran ubicadas las unidades. Se realizó un levantamiento de los estados/comunidades autónomas con los ingresos más altos, más bajos y medianos dentro de cada uno de los dos países.

Después de esta primera etapa, se seleccionaron al azar ciudades/provincias de las regiones elegidas en la primera fase. A partir de esta segunda etapa, se seleccionaron escuelas en barrios de altos y bajos ingresos: una unidad en cada uno de estos contextos.

Estrategia Metodológica

Como artificios para la recolección de datos, se adoptaron las siguientes estrategias metodológicas: (1) Entrevistas individuales semiestructuradas con gestoras/es escolares; (2) Recopilación de documentos que regulen y expliquen las relaciones dentro y fuera del campo; (3) Levantamiento de legislaciones nacionales que traten de la promoción de igualdad de género en la educación; (4) Observación y registro en diario de campo.

Resultados y Discusión

Para esta sesión, se elaboró un cuadro identificativo con las unidades escolares investigadas en cada país. Los nombres de estas y de las/os gestoras/es de cada una fueron sustituidos con el fin de preservar sus identidades.

Tabla 1

Caracterización de las escuelas participantes

País	Estado/ Comunidad Autónoma	Ciudad/ Provincia	Escuela	Gestora	Género	Raza
España	Madrid	Madrid	MR	Mariana	F	Blanca
			MP	Marta	F	Blanca
España	Galicia	A Coruña	GR	Guilherme	M	Blanca
			GP	Gabriela	F	Blanca
España	Andalucía	Málaga	AR	Ana	F	Blanca
			AP	Amanda	F	Blanca
Brasil	Rio de Janeiro	Niterói	RR	Rafaela	F	Blanca
		Nova Iguaçu	RP	Rita	F	Negra
Brasil	Espírito Santo	Vitória	EP	Elaine	F	Negra
			ER	Ester	F	Branca
Brasil	Paraíba	Sousa	PR	Pedro	M	Negra
			PP	Patrícia	F	Blanca

Fuente: Elaboración propia

Con base en la información proporcionada, fue posible verificar la presencia abrumadora de mujeres entre las entrevistadas. La educación es un campo relacionado con el cuidado y el servicio, y dentro de una perspectiva de género, estas funciones estarían relacionadas con el sexo femenino (Zanella, Fiuza & Costa, 2015). En este sentido, podría explicarse que las mujeres ocupen casi en su totalidad los cargos de gestión escolar.

Otro dato importante por observar en nuestro análisis es la ausencia de personas negras ocupando cargos de gestión en territorio español. Según el relato de las/os gestoras/es, el mismo panorama se repite en relación con las/os docentes. Solo en la escuela GR, en A Coruña, se informó la presencia de un hombre negro, de nacionalidad brasileña, en el cuerpo docente. En las demás escuelas, se constató la inexistencia de docentes negros/os, latinas/os, africanas/os o asiáticas/os.

Silvio Almeida (Almeida, 2019) explica que el racismo ha asumido formas más sofisticadas para garantizar la exclusión de la población racializada a lo largo de la historia. A través del concepto de Racismo Institucional, el autor afirma que la segregación y la violencia basadas en la raza encuentran apoyo en las instituciones, las leyes y, a menudo, en la propia ciencia. Los prejuicios racistas sustentan discusiones, teorías sociales y leyes que institucionalizan la discriminación.

España no tiene ninguna ley en vigor en su territorio específicamente contra el racismo en todas sus formas. Solo la Constitución Nacional, en su artículo 14, garantiza que los ciudadanos españoles tengan igualdad ante la ley, sin distinción de nacimiento, raza, sexo, opinión u cualquier otra condición (España, 1994).

La falta de políticas públicas y legislaciones que reconozcan las consecuencias del racismo y promuevan la necesidad de reparación para la población racializada termina fomentando la exclusión de este grupo de cargos de prestigio social que ofrecen la posibilidad de ascenso, relegándolos a la subsistencia y la marginalización.

Además, es importante destacar que la misma Carta Magna, en el mismo artículo, establece la igualdad como un principio que solo los ciudadanos españoles pueden disfrutar. Los extranjeros en territorio español no están amparados por la ley, lo que puede abrir la puerta a una gran problemática y permitir que se cometan delitos de xenofobia con cierto respaldo legal. Este hecho también puede explicar la falta de diversidad cultural en el cuerpo docente de las escuelas entrevistadas, ya que entre los extranjeros y los ciudadanos españoles existe una jerarquía respaldada por la ley.

En el caso de Brasil, entre las entrevistadas, se notó una parte significativa de personas negras. Esto puede explicarse a través de las leyes antirracistas en vigor en el país. Normativas que establecen, incluso, la reserva de plazas en empleos públicos para la población negra e indígena en territorio brasileño. En cuanto a la diversidad cultural en el cuerpo docente, solo en una de las escuelas se encontró la presencia de profesores del continente africano.

En el marco de esta investigación, también se llevó a cabo un extenso estudio legislativo sobre leyes de promoción de la igualdad de género en la educación. En el caso español, se encontró una cantidad significativa de leyes nacionales que abordan el tema. En el caso brasileño, se observó la situación inversa, con una escasez de leyes que vinculen la temática de género con la educación. En el país, solo las Directrices Curriculares Nacionales abordan directamente el tema. Esta normativa establece los conocimientos mínimos que deben impartirse en todas las etapas de la educación básica.

En este sentido, se podrían explicar las posiciones ocupadas por cada país en el informe del Foro Económico Mundial, que clasifica a las naciones que más promueven la igualdad de género en el mundo. España ocupa el 17º lugar, mientras que Brasil figura en el puesto 95, de 146 (Foro Económico Mundial, 2022).

Conclusiones y Propuestas

En la búsqueda por identificar formas de promover una enseñanza inclusiva en género, interseccionalidad y salud en la escuela básica, esta investigación se propuso analizar prácticas y políticas de promoción de esos valores en escuelas de Brasil y España. A través de los datos recopilados, se constató que ambos países tienen avances y retrocesos en diferentes temáticas abordadas por la enseñanza inclusiva en género, interseccionalidad y salud. También se observó que el conocimiento sobre diferentes realidades mundiales puede ofrecer caminos prometedores para que las naciones, aunque en realidades distintas, puedan encontrar caminos para el desarrollo de la equidad y de la justicia social.

La experiencia compartida puede abrir puertas prometedoras para que una eficaz enseñanza inclusiva en género, interseccionalidad y salud pueda desarrollarse en diversas realidades mundiales, respetando las peculiaridades de cada territorio. Por lo tanto, se propone la elaboración de esta modalidad de enseñanza a partir de una experiencia mutua que sea beneficiosa para el avance del campo de la igualdad de género en su conjunto. Se espera que esta experiencia promueva la generación de discusiones y reflexiones sobre el tema, impulsando su desarrollo en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Althusser, L. (1977). *Aparelhos ideológicos do estado: Notas sobre os aparelhos ideológicos do estado*. Edições Grial.

- Bourdieu, P. (2017). *A dominação masculina: A condição feminina e a violência simbólica*. Best Bolso.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, 171-188.
- Espanha. (1994). Constitución Española (1978). Barcelona: Publicaciones del Parlamento de Cataluña.
- Louro, G. L. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo*. Vozes.
- Minayo, M. C. (1993). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- World Economic Forum. (2023). *Global gender gap*. World Economic Forum.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zanello, V., Fiuza, G., & Costa, H. S. (2015, novembro). Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação. *Fractal: Revista de Psicologia*, 238-246.

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LIMA

Karin Yovana Quijada Lovaton¹, Antonio Gómez Nashiki²
Pontificia Universidad Católica del Perú¹, Universidad de Colima²

Autoría de correspondencia: kquijada@pucp.edu.pe

Resumen

Actualmente, solo el 5.4% de estudiantes peruanos con alguna discapacidad, se encuentran matriculados en las escuelas de educación básica y este porcentaje se reduce en los niveles posteriores y, a medida, que se incrementan las exigencias educativas. Por este motivo, se desarrolló un estudio que tuvo como objetivo analizar las experiencias docentes sobre la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que estudian en escuelas regulares de sostenimiento público en Lima. El método fue un estudio de caso y se apoyó de entrevistas semiestructuradas, que se aplicaron a 20 docentes que trabajan en los distritos de Puente Piedra, San Martín de Porres, Comas y San Juan de Lurigancho. Los resultados demuestran que la educación inclusiva presenta restricciones a causa del escaso financiamiento que el estado destina para el equipamiento de las escuelas públicas, la preparación del personal docente y el acompañamiento especializado. Asimismo, se aprecia una estrecha flexibilidad curricular de los programas educativos que, si bien se encuentra manifiesta en el discurso, en la práctica aún prevalece el enfoque disciplinar y estilos de enseñanza autocráticos, que no favorecen al diseño de adecuaciones curriculares y la creación de espacios de aprendizaje más accesibles.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, educación básica.

Introducción / Marco Teórico

Desde inicios del siglo XXI, en América Latina la educación inclusiva comenzó a ocupar un lugar importante en el diseño de políticas encaminadas a promover el acceso a la educación de todos los estudiantes, sin excepción, además de asegurar la adquisición de aprendizajes efectivos que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida y ejercer sus derechos de manera plena (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés], 2016). En el Perú, su implementación se desarrolló a un ritmo desacelerado debido a problemas políticos, que no permitieron conformar una estrategia nacional de educación inclusiva, con directrices claras para la atención de estudiantes con discapacidad inscritos en escuelas regulares, sino que estas necesidades fueron resueltas en la marcha y se concentraron en asegurar su acceso, mediante la aprobación de la *Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica* en 2016, que estipula “la reserva de dos vacantes para estudiantes con discapacidad leve o moderada, por cada una de las aulas que presenten las escuelas de educación básica regular y educación básica alternativa” (Ministerio de Educación [MINEDU], 2022, pp.8-9).

En la pandemia, estas desventajas se acrecentaron y ocasionaron que cerca de un 19.7% de escolares con discapacidad de entre 6 a 13 años interrumpieran sus estudios a causa de problemas asociados directamente con la contingencia sanitaria, afectaciones económicas, la falta de internet y el apoyo de tutores o familiares que fungieran de intermediarios en las clases a la distancia (Ramos et al., 2021). Sin embargo, quienes permanecieron en el sistema educativo lo hicieron bajo un conjunto de limitaciones que han sido ampliamente documentadas por diferentes investigaciones, en las que se identifican factores asociados a la escasa cobertura del programa *Aprendo en Casa* en las zonas rurales y sectores de alta

marginación social en áreas urbanas, así como una restringida oferta de herramientas pedagógicas y de asistencia emocional que, en su mayoría no se ajustaron a sus necesidades básicas de comunicación y estilos de aprendizaje, además de ofrecer un incipiente acompañamiento a los docentes y familiares (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020; 2021; 2022).

La pandemia se convirtió en el efecto multiplicador de las desventajas en el ámbito educativo, pues durante este periodo solo el 18.7% de estudiantes con discapacidad culminó el nivel inicial, el 40.9% la primaria y el 29.1% la secundaria, cifras que se redujeron en las zonas rurales, en donde apenas el 17.9% alcanzó a completar la educación básica (INEI, 2021). Datos que son alarmantes y difieren de la estadística nacional, que advierte un incremento de 2.1% en su asistencia en el nivel primaria en 2020, con respecto a las cifras reportadas en 2019 (Defensoría del Pueblo, 2020). Para hacer frente este rezago educativo y el incremento de la desvinculación escolar, a principios de 2021, se implementaron los servicios de apoyo educativo preventivos y especializados, a partir de la creación del Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE). Aunque estas iniciativas no son recientes, pues a finales de la década de los noventa el gobierno peruano reafirmó su compromiso de lograr la ampliación del acceso y la calidad de las escuelas para la atención de la diversidad educativa, a través de la promulgación de la *Ley General de Educación*, Ley Nro. 28044 (2021), en donde se reconoció el carácter obligatorio e inclusivo de la educación básica, priorizando para estos fines la difusión de programas de alimentación, salud y entrega de materiales en los niveles de educación inicial y primaria, a través de la implementación de políticas compensatorias y proyectos educativos diversificados.

En esa misma línea, a mediados de 2019, el MINEDU aprobó las *Disposiciones para regular la creación, organización y funcionamiento* del Programa de Intervención Temprana (PRITE), que tiene como propósito la atención oportuna de niños y niñas menores de 3 años, con discapacidad o en riesgo de adquirirla, además de prevenir posibles dificultades de aprendizaje al ingresar a la educación primaria. Sin embargo, de acuerdo con el reporte del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS, 2023), su atención no ha logrado extenderse en 11 departamentos de los 24 que existen en el país, y a nivel nacional apenas alcanza el 40% de los 12 310 casos que se esperaban cubrir para el 2022. Una situación similar es la que presenta el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), que se encuentra en proceso de transición al Servicio de Apoyo Educativo (SAE), el cual se compone de un equipo multidisciplinario de especialistas que brindan soporte psicopedagógico a escuelas de educación básica regular, alternativa, centros de educación técnico productiva e instituciones de educación superior que requieren de ajustes razonables para la atención de estudiantes con barreras de aprendizaje y en la partición social. Desde su creación en 2010, este programa se ha convertido en el eje articulador de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, brindando acompañamiento a la comunidad escolar y, principalmente, a docentes con escasa o nula experiencia en el tema. A pesar de ello, su trabajo ha sido fuertemente cuestionado debido a su limitada capacidad de absorción, pues de las 11mil 232 escuelas que requirieron sus servicios entre los años 2022 y 2023, solo se lograron asistir al 47%, sin considerar que esta cifra se redujo en 16.3% en 2020 y el 12% en 2021 (CONADIS, 2023).

Sin embargo, aún resulta difícil discernir qué fracción de estudiantes con discapacidad asiste a escuelas regulares que origen público o privado, además de la tasa de retención y egreso por año, ocasionando un vacío significativo sobre el estado de la educación inclusiva en el país y un escenario sombrío para su tránsito a la educación superior, pues a la fecha solo el 11.4% cuenta con este grado. Aunado al incipiente financiamiento destinado para la construcción de espacios accesibles en escuelas regulares, pues según el Reporte Anual de Seguimiento del Plan Nacional de accesibilidad 2018-2023 (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento [MVCS Perú], 2023), en el 2021 apenas el 6% de las escuelas públicas contaban con presupuesto para la adaptación de sus estructuras y recursos

educativos. Por lo que resulta necesario la intensificación de estudios sobre el tema, que contribuyan a conocer cuáles son las necesidades y aciertos de las políticas de educación inclusiva adoptadas hasta el momento y, a su vez, sirvan de referencia para la construcción de estrategias de atención integral para estudiantes con discapacidad que estudian en escuelas regulares, a partir de la recaudación de las experiencias que al respecto presentan los directores, docentes, estudiantes y padres de familia.

Objetivos / Hipótesis

El estudio forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance, titulado *Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares de Lima*, que busca recopilar información de parte de directores, docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad que se encuentran inscritos en 10 escuelas regulares de sostenimiento público en Lima, ubicadas en cuatro distritos con el mayor nivel de pobreza y rezago educativo: Puente Piedra, San Martín de Porres, Comas y San Juan de Lurigancho. En esta entrega se analizan los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas a 20 docentes de educación inicial, primaria y secundaria, que fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. El objetivo principal de esta fase de investigación fue: analizar las experiencias docentes sobre la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que estudian en escuelas regulares de Lima. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) Caracterizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje y gestión que presentan los docentes responsables de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. b) Determinar los desafíos y aciertos que presentan en el plano institucional, profesional y personal para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Metodología / Método

El método fue un estudio de caso que se apoyó de entrevistas semiestructuradas, aplicadas entre los meses de enero y abril de 2024, cuya información se analizó a partir de la técnica de análisis comparativo constante que plantea Strauss y Corbin (2002), para la identificación de diferencias, semejanzas y relaciones entre los resultados más relevantes. Este proceso se dividió en tres etapas de comparación: abierta, axial y selectiva, las cuales permitieron obtener dos categorías centrales: políticas de educación inclusiva y gestión escolar para la atención de la diversidad educativa.

Resultados y Discusión

El acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares constituye una de las tareas principales que ha emprendido el MINEDU para impulsar una educación inclusiva y de calidad. Esta política se desprende de directrices internacionales que plantean el desarrollo de aprendizajes efectivos en todos los estudiantes “durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios” (UNESCO, 2016, p. 7). También busca cumplir con los compromisos estipulados en la *Ley General de la Persona con Discapacidad*, Nro. 29973, misma que se desprende de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por el Perú en 2007 y 2012, respectivamente. Por este motivo, desde 2018, se intensificó la regulación de la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas de enseñanza general, a través de un proceso de admisión excepcional, sujeto a la demostración de un certificado médico o el compromiso de realizarlo en un tiempo establecido. Así lo manifiesta una de las entrevistadas que trabaja en una escuela inicial del distrito de Comas:

Aquí, se empezó con esto de la inclusión de niños con discapacidad en 2018, más o menos, pero le falta mucho al Ministerio, como brindar capacitaciones, primero llegan a los profesores de escuelas primarias y ya después, nos toca. Los niños inclusivos, a pesar de que están dentro de la escuela, no logran los aprendizajes esperados, falta como un acompañamiento más individual.

A pesar de que buena parte de las entrevistadas consideran pertinente el fomento de la educación inclusiva en todas las escuelas, advierten que se requiere optimizar la calidad de los servicios educativos y la actualización de los docentes. Asimismo, señalan que este proceso no ha sido equitativo, pues se han priorizado a determinados subsistemas y sectores de la capital, siendo las escuelas de educación inicial las menos atendidas y aquellas que se ubican en zonas con mayor incidencia delictiva. El relato de una profesora de educación primaria del distrito de San Juan de Lurigancho describe esta situación:

Con la nueva ley, nos están llegando muchos niños con problemas, con discapacidad. Antes no eran muchos, y eso nos ha generado dificultades, porque tengo un aula de 40 estudiantes y además 5 niños con discapacidad. A veces, siento impotencia y no sé a quién pedir ayuda, porque aquí no llega el SAANE.

Los resultados encontrados en el estudio demuestran que la educación inclusiva en el país aún es parcial, así también, se cuenta con una información incipiente de los tipos de adversidad que presentan los alumnos que ingresan bajo una matrícula excepcional, que oriente la implementación de ajustes razonables. Para hacer frente a estos desafíos, el MINEDU ha dispuesto en las diferentes Direcciones Regionales de Educación (DRE), equipos de apoyo especializados que se encargan de la detección y acompañamiento individualizado a estudiantes con barreras de aprendizaje. Sin embargo, los docentes entrevistados concuerdan que su presencia es irregular y, en algunos casos, nula. Así lo señala un profesor de secundaria que trabaja en el distrito de Puente Piedra:

El SAANE, por ejemplo, que son especialistas del Estado que vienen a ayudarnos, a veces no vienen a las escuelas. Aunque, en las públicas no es equilibrado el trato, es decir, que no van a todas. Es por las necesidades que tienen, van a las escuelas con niños con más discapacidad.

La atención del SANNE se agudizó durante la pandemia, pues el limitado acceso a la tecnología y el internet imposibilitaron su intervención, generando que un segmento importante de estudiantes con discapacidad se distanciara de la educación o lo hiciera con restricciones. Dicha situación ocasionó que, al retornar a las clases presenciales, se ampliara el rezago educativo a causa de la falta de un diagnóstico o el seguimiento de este, problemas de salud y de carácter socioemocional que han generado una sobrecarga laboral en los docentes e incertidumbre ante la falta de una orientación especializada. La experiencia de una docente de primaria del distrito de San Martín de Porres es ilustrativa:

Ellos [SANNE] nos apoyan con la evaluación, dan orientaciones como terapeutas. Pero hay pocos y, hay veces, que no vienen. Después de la pandemia, este problema es más fuerte, porque no ha habido el seguimiento de la evolución del caso. Por ejemplo, yo tengo un estudiante con autismo, y ahora siento que está peor.

Conclusiones y Propuestas

La falta de una ruta crítica para el impulso de la educación inclusiva en el Plan Estratégico Institucional (PEI) de las escuelas de educación básica constituye otro ejemplo del distanciamiento que persiste entre la política nacional y las escasas condiciones que presenta el contexto escolar para no dejar a nadie atrás. Además, de fortalecer el sentido de

responsabilidad en los miembros de la comunidad escolar para la identificación de sus propias necesidades, con la finalidad de vincular la inclusión con los detalles de las políticas y prácticas docente. Sin dejar de reconocer que es un proceso complejo, que involucra dilemas y efectos no deseados debido a las rígidas estructuras que aún presenta el sistema educativo peruano.

La elaboración de lineamientos o protocolos de inclusión contribuirían a prevenir los casos de exclusión, en su mayoría asociados a la negación de la matrícula o condicionándola a “la presentación de informes médicos o el acompañamiento de un docente sombra” (Defensoría del Pueblo, 2020, p. 24). En el caso específico de los estudiantes con discapacidad auditiva, se advierte que cerca del 22% de las autoridades educativas consultadas consideraron que era probable restringir su matrícula ante la falta de intérpretes de señas. Al respecto, los entrevistados señalan que existen escasas condiciones para su adecuada inclusión, por lo que con frecuencia integran a los estudiantes con discapacidad sensorial (moderada y severa) e intelectual en determinadas actividades, mientras quienes poseen una condición neurodivergente permanecen invisibilizados.

De manera unánime, los entrevistados concuerdan que el trabajo colegiado ha sido una de las principales estrategias que han desarrollado con sus colegas y padres de familia, para sopesar los avatares de la práctica docente, buscar soporte pedagógico y emocional que contribuya a perfeccionar sus métodos de enseñanza, materiales educativos y estrategias de socialización. Por ello, concuerdan que la educación inclusiva implica múltiples procesos de auto y co-formación que privilegien la interdisciplinariedad y flexibilidad curricular.

Referencias bibliográficas

- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad [CONADIS]. (2023). *Informe de avances al 2022. Política nacional multisectorial en discapacidad para el desarrollo al 2030*. Editorial CONADIS.
- Defensoría del Pueblo (2020). *Evaluación de la situación de las personas con discapacidad y la aplicación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el Perú*. Editorial Defensoría del Pueblo.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). *Perú. Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2020*. Editorial INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2021). *Perú. Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2021*. Editorial INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2022). *Perú. Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2022*. Editorial INEI.
- Ley General de Educación, Ley Nro. 28044. (2021, 11 de mayo). *Diario Oficial El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1951686-1>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2022). *Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2818418/Norma_proceso_matricula_EB.pdf?v=1644438807
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento [MVCS Perú]. (2023). *Plan Nacional de accesibilidad 2018-2023*. Editorial MVCS
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. Editorial UNESCO.
- Ramos, G., Cueto, S. y Felipe, C. (2021). *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19*. Editorial GRADE.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.; 2ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

DIABETES EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Laura Esteban Gómez, Judith Cáceres Iglesias, Sara Valdivieso Bermejo
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: laura.estebang@estudiantes.uva.es

Resumen

La inclusión educativa del alumnado con diabetes continúa siendo un reto. Las características de la enfermedad, su complejo tratamiento y la inexistencia de políticas públicas que garanticen el derecho a la salud y a la educación de este estudiantado provocan serios problemas de integración. Pese a que es la segunda enfermedad más común en la niñez y en la adolescencia, aún sigue existiendo una relevante escasez de formación en la sociedad en general y en el profesorado, en particular. En este contexto se sitúa el presente trabajo de investigación que emana de la experiencia de una docente en formación que, al realizar sus prácticas en un centro escolar, se topó en el aula con una alumna con Diabetes Mellitus tipo 1. Los resultados demuestran cómo, tras el miedo que provoca lo desconocido, consiguió establecer un equilibrio y, a base de formación, diálogo, trabajo en equipo y compromiso, logró generar una respuesta educativa inclusiva. A modo de conclusión, se puede afirmar que esta experiencia le ha permitido comprender, respetar y valorar la diversidad como fuente de riqueza.

Palabras clave: formación docente; experiencia educativa; inclusión educativa; diabetes

Introducción / Marco Teórico

La plena integración escolar del alumnado afectado con Diabetes Mellitus tipo 1 (DM1) presenta severas dificultades debido a la naturaleza de la patología y la complejidad de su tratamiento (Barrio et al., s. f.). Por este motivo, se requieren intervenciones que garanticen la seguridad de este alumnado en la escuela, la viabilidad del tratamiento y la igualdad de oportunidades (Ordoño et al., 2016).

Si analizamos el contexto educativo de nuestro país, comprobamos que la figura de la enfermera escolar no está regulada en la legislación nacional, por lo que no está reconocida en todos los territorios del Estado, lo que supone una evidente desigualdad entre las diferentes comunidades autónomas (Armas y Fernández, 2022). Esto se debe a esa confusión conceptual que define a la inclusión educativa como un símil de la integración. Por este motivo, no se contempla esta figura sanitaria como una medida que favorece la inclusión educativa de todo el alumnado, sin excepciones, sino que se sigue entendiendo que la enfermera escolar tan solo la requiere aquel alumnado que ha sido previamente clasificado, diagnosticado y etiquetado.

Caber recordar que desde hace más de siete décadas existe un pacto internacional (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) para forjar oportunidades equitativas y de calidad que garanticen el acceso a la educación de todas las personas. Por tanto, como sociedad, debemos cumplir con ese pacto internacional. Particularmente, nosotras, como profesionales de la educación, tenemos un precepto que nos requiere y nos exige un compromiso ético y moral con nuestra profesión. Sin embargo, en la actualidad, la formación en las enfermedades crónicas más comunes en la infancia: asma, diabetes y eczema (Musgrave, 2012) no forma parte de la formación inicial docente. De esta escasez de formación surge el presente estudio, pues pretende visibilizar la experiencia de una docente

en formación inicial que descubre, durante sus primeras prácticas, su nula educación diabetológica al no saber cómo actuar ante una alumna con DM1 que forma parte de su aula.

Objetivos / Hipótesis

La principal finalidad que persigue esta investigación es visibilizar la experiencia de una docente en formación inicial que realizó sus primeras prácticas educativas en un centro docente de la provincia de Segovia, en el que está escolarizada una niña con DM1.

Metodología / Método

El objetivo planteado en este estudio requiere del acceso a las experiencias y las vivencias de una docente en formación inicial. Estas peculiaridades nos conducen hacia la metodología cualitativa y nos embarcan en el carácter subjetivo y hermenéutico de la investigación biográfico-narrativa, ya que uno de los principales retos de este método es el de comprender y narrar, con palabras, la historia de una persona (Huchim y Reyes, 2013).

Partiendo de esta base, en nuestro estudio debemos ser consecuentes con el papel de la investigadora como protagonista del relato, por ello, hemos escogido la autoetnografía como técnica de investigación. La investigación biográfico-narrativa se adhiere a la autoetnografía como un enfoque epistemológico que posibilita conocer el mundo de una forma diferente. Es “otra forma de abordar la experiencia humana” (Viveros, 2020, p. 471).

Resultados y Discusión

Este apartado se estructura en capítulos, algo habitual en el relato autoetnográfico. Además, se recurre al uso de la primera persona del singular para tratar de viajar, como dice Ellis “hacia dentro y hacia fuera” (2004, p. 366).

- *Caminando hacia el Prácticum I*

En septiembre de 2023 inicio el tercer curso del doble Grado en Educación Infantil y Primaria y todo parece girar en torno a una asignatura: el Prácticum I. En unos meses comienzo la asignatura más importante de la carrera, mi primer contacto con un colegio, con los niños y las niñas, con esa realidad educativa que tanto he soñado y que tanto me ha quitado el sueño. ¿Realmente quiero dedicarme a la educación en un futuro no tan lejano? Este curso me aportará una de las piezas fundamentales para resolver esta pregunta...

Antes de comenzar las prácticas, mi mente estaba llena de una mezcla de emociones. La emoción por sumergirme en el mundo real de la enseñanza se entrelazaba con los nervios ante lo desconocido. Mis expectativas eran altas, pero también me invadían dudas sobre cómo manejaría situaciones inesperadas: ¿realmente estaba preparada para esta experiencia?, ¿será todo como lo que hemos estudiado?, ¿podré superar todos los desafíos que me encuentre en el aula? Y, así, un sinfín de preguntas invadían mis pensamientos.

Realmente no estaba segura de qué iba a pasar, de hecho, podría decir que la incertidumbre era la protagonista de esos sentimientos encontrados. Era consciente de que me iba a costar dar respuestas a las situaciones educativas que pudieran surgir, pero, a la vez, tenía ganas de afrontar esa realidad educativa, así es que, preparé la mochila con los materiales, los miedos, la incertidumbre, la motivación, el compromiso y las ganas de emprender un nuevo viaje.

- *Una desconocida compañera de aula: la diabetes*

Por fin llegó el día de empezar esa nueva etapa con la que tanto había soñado. Me desperté sin saber si realmente eso era lo que quería, abrí la mochila, pero salieron solo los nervios que, por suerte, se disiparon cuando entré por la puerta del colegio.

Los niños, las niñas, los maestros, las maestras, mis compañeras de prácticas, mucha gente nueva en muy poco tiempo. ¡Cuántas cosas por aprender! De repente, apareció mi tutor de prácticas, que, sin apenas darme cuenta, de un momento a otro, se acercó a mí e hizo de

punto entre todos los agentes anteriores. Este simple gesto consiguió hacerme sonreír y que de esa mochila que cargaba comenzasen a salir otros elementos: las ganas, la motivación, los materiales y el compromiso.

Son las nueve de la mañana, definitivamente, no hay vuelta atrás, comenzaban mis prácticas de Educación Física.

Después de conocer a todo el alumnado, clase por clase, llegamos al aula de primero de primaria, me presentó a la tutora y escucho cómo le dice a mi tutor: “hoy está bajita” mientras le entregaba una bolsita. ¿Qué significaban esas tres palabras? A partir de ese momento, conocí a mi nueva alumna, una alumna con DM1.

En ese instante me entró mucho miedo, y me hizo reflexionar: “llevo dos años y medio en la carrera, he tenido asignaturas donde hemos hablado de la importancia de respetar y valorar la diversidad, hemos hablado de distintos síndromes, trastornos, problemas físicos, etc., pero nunca he escuchado hablar de las enfermedades crónicas, como es el caso de la diabetes. Y es que, la diabetes es la segunda enfermedad más común en la edad pediátrica, después del asma (Ordoño *et al.*, 2016), sin embargo, la formación inicial docente carece de esta formación.

Así que llegó el momento de investigar, de hacerme una y mil preguntas: ¿qué era la diabetes?, ¿cómo puede afectar a mi alumna en clase?, ¿cómo puedo saber que ella está bien dentro del aula? Dentro del colegio tanto mi tutor como la tutora de la alumna me estuvieron explicando y resolviendo todas estas inquietudes y me explicaron qué dispositivo lleva la alumna para poder saber cómo está en cada momento. Asimismo, me explicaron el protocolo que tenía que seguir si algo no iba bien.

Más allá de ser simplemente una estudiante en el aula, desarrollamos una conexión especial basada en el entendimiento y el apoyo mutuo. A medida que aprendía sobre su patología y sus necesidades específicas, también crecía como futura docente, buscando constantemente nuevas formas de asegurar su bienestar y su inclusión socioeducativa.

- *La jornada escolar de la mano de la diabetes*

La diabetes es una fiel compañera, pues se trata de una enfermedad que por sus características y su cronicidad acompañará a la persona que la padece las 24 horas del día, los 365 días del año, sin un minuto de descanso. Es decir, estaba comenzando a conocer una patología que requiere un control intensivo las 24 horas del día, sin excepciones. Ahora bien, ¿qué sucede cuando este alumnado está en el aula?

Cabe recordar que la escolarización es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo íntegro de niños y niñas, particularmente en aquellas situaciones en las que se hace frente a alguna enfermedad (Gómez y Espino, 2012). Si a esto le añadimos que la educación es un derecho universal (UNESCO, s.f.), debemos defender que la vida escolar del alumnado con DM1 no puede diferenciarse del resto del alumnado (Ordoño *et al.*, 2016). Sin embargo, debido a la compleja naturaleza y tratamiento que conlleva la enfermedad, en numerosas ocasiones, aparecen dificultades a la hora de la integración escolar de este alumnado (Barrio *et al.*, s. f.).

Armas y Fernández (2022) defienden que la DM1 no puede obstaculizar la inclusión educativa, sea cual sea la edad del debut. Asimismo, explican la importancia de retomar la normalidad cuanto antes y recuerdan que, en esa normalidad, el centro educativo es una pieza fundamental para niños, niñas y adolescentes. Así pues, garantizar que el alumnado con DM1 reciba los cuidados necesarios para asegurar su bienestar en el centro educativo ha pasado a ser uno de los retos educativos del siglo XXI (Carral, 2018), pues en las aulas se continúa instaurando ese ideal de homogeneización y ese concepto de “normalización” que desemboca en marginaciones y exclusiones educativas (Santos-Guerra, 2002).

Tras indagar sobre la realidad escolar del alumnado con diabetes quise promover actitudes que no fomentarán esa desigualdad y esa exclusión educativa que se recogen en diversos estudios.

- *La familia: pieza fundamental en la inclusión educativa*

En todo este proceso, quiero destacar la importancia de la comunicación con la familia. Reflexionando tras el tiempo transcurrido, puede que este sea uno de los aprendizajes más enriquecedores del Prácticum.

He de decir que dentro de la mochila que cargaba antes de comenzar el Prácticum, uno de los miedos correspondía a esa comunicación con las familias. Sin embargo, esta experiencia me ha hecho comprender que las familias, si las tratas con respeto y sienten ese amor, que como explicaba Paulo Freire, debemos cosechar como docentes, te tratarán de igual manera: con amor y respeto.

Y, prácticamente sin darme cuenta, un par de semanas más tarde estaba en clase de Educación Física, tranquila, sin miedos, pero siempre atenta, eso sí. Era capaz de dialogar con mi tutor, de disfrutar viendo cómo aprendían con la propuesta didáctica que había programado y, si era necesario, podía establecer un diálogo inmediato con la familia de la alumna con DM1.

A modo de reflexión final, puedo decir que lo que en un principio me asustó y lo entendí como un problema, con el paso del tiempo, con la formación, la información y el trabajo en equipo (docentes, familia y alumna), he conseguido valorar la diversidad y aprender de ella.

Ahora, de mi mochila también forma parte la empatía, la equidad, el trabajo en equipo y el compromiso que, como docentes, debemos tener, porque todo el alumnado debe participar, aprender y progresar en igualdad de condiciones, sin excepciones.

Conclusiones y Propuestas

La narración autoetnográfica evidencia cómo una enfermedad de las más comunes en la edad pediátrica, como lo es la diabetes, hoy en día continúa siendo un tema desconocido, que no se aborda en la formación inicial docente. Este hecho conlleva que, cuando un alumno o una alumna en su formación universitaria acude a realizar sus prácticas en un centro escolar, tiene bastantes posibilidades de encontrarse con un estudiante con DM1 en su aula. Pese a que esta situación a primera vista pueda originar ciertos miedos, este relato autoetnográfico muestra cómo también se puede convertir en un reto para el aprendizaje.

A modo de conclusión, el relato autoetnográfico refleja una experiencia inclusiva en la formación inicial de una docente que ha aprendido a valorar la diversidad como fuente de riqueza a través de la formación, el diálogo, la escucha, el respeto, el compromiso y el trabajo en equipo.

Finalmente, tras las limitaciones encontradas a la hora de dar respuesta a la diversidad del aula, se propone como principales acciones: elaborar cursos de formación en diabetes para el profesorado y tejer redes de aprendizaje y comunicación entre docentes, familias, asociaciones y alumnado.

Referencias bibliográficas

- Armas, L. & Fernández, M. (2022). Teachers and Parents' Perceptions of Care for Students with Type 1 Diabetes Mellitus and Their Needs in the School Setting. *Children*, 9, 143. <https://doi.org/10.3390/children9020143>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/vw7r40EE>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del niño y la niña*. <https://cutt.ly/9w7r7wLb>

- Barrio, R., Méndez, P., & Rodergas, J. (s. f.). *El niño, la diabetes y la escuela*. Fundación para la Diabetes. <https://cutt.ly/Zw7r3KsD>
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <https://cutt.ly/Dw7r8m9k>
- Musgrave, J. (2012, 1 de noviembre). *How are inclusive environments created in day care setting for children aged 0-3 years with common chronic conditions (anaphylaxis; asthma; diabetes; eczema; epilepsy)?* [sesión de conferencia]. Birmingham, Reino Unido.
- Ordoño, M. M., Fernández, V., & Fernández, A. (2016). Intervenciones educativas para la integración del niño diabético en el colegio. En M. C. Pérez, J. J. Gálvez, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simón, & A. B. Barragán (coords.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 227-230). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comisión de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad. <https://cutt.ly/Tw7r4ymx>

¿PUEDE LA EDUCACIÓN INFANTIL COMPENSAR LA INEQUIDAD EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO? PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO

Laura Jiménez López¹, Inés Rodríguez Martín¹, Elena Herranz Bernaldo de Quiros²
Universidad de Salamanca¹, CEIP San Pedro Bautista, Ávila²

Autoría de correspondencia: laurajimenezlopez@usal.es

Resumen

El alumnado que proviene de contextos socioeducativos poco favorables se incorpora a los contextos escolares con un repertorio comunicativo-lingüístico que les sitúa en desventaja frente a sus iguales en edad. Dada la influencia del lenguaje en el desarrollo personal, social y escolar, su estimulación se convierte en un elemento clave dentro de la etapa de Educación Infantil. Aunque el potencial de la escuela para compensar desigualdades sociales se ha puesto en entredicho, es crucial implantar acciones educativas que permitan a los y las menores alcanzar su máximo potencial. Bajo esta premisa, se desarrolló un programa de estimulación lingüística a través del juego simbólico durante 16 semanas en un aula del primer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (3 años). Los resultados muestran un impacto moderado en cuando al desarrollo lingüístico, evidenciándose una mayor influencia en las habilidades para comprender el lenguaje que para expresarlo. También se observa un enriquecimiento en el juego simbólico respecto a su variedad, complejidad e imaginación. Los resultados apuntan al beneficio de implantar actuaciones educativas basadas en el juego en la etapa educativa como una forma de promocionar el desarrollo lingüístico de los y las menores.

Palabras clave: educación infantil, juego simbólico, desarrollo lingüístico, compensación de desigualdades

Introducción / Marco Teórico

La importancia de la Educación Infantil ha sido resaltada de manera sistemática, especialmente los últimos años. La escolarización a lo largo de toda la etapa educativa se ha demostrado como una forma de potenciar el desarrollo cognitivo, lingüístico, motor, emocional y personal (van Huizen & Plantenga, 2018); también como una forma de compensar las desigualdades debidas a contextos socioeconómicos y socioculturales poco favorables (Eurydice, 2020); la UNESCO (2017) resalta el papel de la etapa como preparación a la educación primaria. Los beneficios de la Educación Infantil han sido resaltados también a nivel financiero: esta etapa formativa es la que mayor rentabilidad económica ofrece, por cada euro invertido en la formación de los niños y niñas entre 0 y 6 años reporta unos beneficios, a medio y largo plazo, que superan notablemente los costes (Heckman, 2016, 2017) – menos abandono escolar, más nivel de conocimientos, mejor seguimiento de la escolaridad obligatoria, necesidad de menos apoyos, etc. A pesar del impacto que la primera etapa del sistema educativo pueda tener para el desarrollo infantil, la influencia de los contextos sociales donde crecen los niños y las niñas es determinante. Algunos trabajos incluso plantean la dificultad de la escuela para compensar la falta de oportunidades para el desarrollo con la que accede a la escuela el alumnado que procede de contextos socioculturales y socioeconómicos poco favorables (Reay, 2017; Rendueles, 2020). El estudio de Logan et al. (2019) plantea la desventaja lingüística y escolar de aquellos menores que provienen de contextos familiares donde no se otorga relevancia a la lectura de cuentos, señalando que éstos acceden a la escuela con mucho menos vocabulario y menos conocimiento general sobre el mundo (conocimientos previos) que quienes crecen en familias que promueven su desarrollo

lingüístico a través de las lecturas compartidas de cuentos. Es fácil plantearse si en realidad la escuela puede sobreponerse a esa desventaja.

El desarrollo lingüístico en la etapa de Educación Infantil influye de manera determinante en el ámbito educativo, pero también en el ámbito personal, social y relacional de los y las menores. El lenguaje es una herramienta que media en el proceso de adquisición conocimientos. Además, un buen desarrollo del lenguaje oral va a permitir acceder al lenguaje escrito con una competencia en la comprensión tanto superficial como profunda de cualquier texto al que se enfrente (Castejón y González, 2020). Ambas modalidades del lenguaje, oral y escritos, son determinantes para el éxito escolar. De este modo, se resalta la importancia de la Educación Infantil como un promotor del desarrollo lingüístico especialmente para aquel alumnado que proviene de contextos educativos poco favorables. Una de las herramientas más poderosas para ayudar en el desarrollo lingüístico infantil es el juego simbólico (Smith, 2009; Overstreet, 2018): se incrementan las habilidades para comprender narraciones, generar inferencias, el vocabulario y el grado de comprensión de los contextos sociales, se generan habilidades para resolver conflictos o el razonamiento lingüístico. Los trabajos del equipo de Pellegrini (e.g. Pellegrini & Van Ryzin, 2009) han demostrado que el nivel de uso del lenguaje durante el juego simbólico predice los niveles de alfabetización en cursos superiores de la escolarización. La presión curricular y la, cada vez mayor, concepción propedéutica de la etapa de Educación Infantil pueden explicar por qué el alumnado de entre 3 y 6 años cada vez juega menos en su contexto escolar, quedando relegado el tiempo de juego a tiempos muertos o a un premio cuando han terminado sus tareas escolares (Prat et al., 2021; Rand & Morrow, 2021). Quizá ha llegado el momento de plantearse el verdadero sentido de la Educación Infantil y de devolver el juego a la infancia, observándolo no sólo como un momento de placer sino como un verdadero motor de aprendizaje y, en este caso, como promotor del desarrollo lingüístico.

Objetivos / Hipótesis

En consonancia con las líneas anteriores este trabajo pretende diseñar, implementar y valorar un programa basado en el juego simbólico para promover el desarrollo del lenguaje en las dimensiones semántica (vocabulario) y gramatical (conocimiento morfológico y sintáctico). Este objetivo puede desglosarse en los siguientes: 1) Analizar el impacto de un programa basado en el juego simbólico en el desarrollo lingüístico (semántica y morfosintaxis) y 2) Reflexionar sobre el valor de la Educación Infantil como elemento de compensación de la falta de oportunidades para el desarrollo lingüístico.

Metodología / Método

Se planteó un diseño cuasi-experimental con estructura pre-intervención-post dentro de un centro educativo que atiende una población altamente heterogénea, en diversas variables (origen de las familias, nivel cultural, económico, implicación...). El alumnado del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años) de este colegio público de la ciudad de Ávila será el grupo de participantes en esta investigación. Su selección ha venido determinada por el contacto y trabajo previo junto al centro y la tutora del aula. Todo el alumnado participó del proyecto educativo (n=9), pero solo 6 (todas mujeres) fueron evaluadas en las medidas pre y post intervención. Su media de edad era 39.83 meses (D.T. 2.99) al comienzo del programa y 43,67 meses (D.T. 2,88) al finalizar el mismo. La mitad de estas menores provienen de contextos educativos favorables. Todas tenían el español como lengua materna. Su nivel de desarrollo semántico y morfosintáctico se situaba por debajo de lo esperado por su grupo normativo, tanto a nivel receptivo como expresivo. Tanto el desarrollo del programa como el diseño y puesta en práctica del proyecto de investigación fue autorizado por la Dirección Provincial de Educación, la dirección del centro y de los responsables legales de los y las menores implicados. Estos procedimientos fueron realizados de acuerdo a las recomendaciones del comité de ética en la investigación de la Universidad de Salamanca.

Instrumentos de recogida de información

Para la valoración del impacto del programa de intervención se tomaron medidas de desarrollo del juego simbólico (protocolo de observación a partir de Lewis y Boucher, 1997), del nivel de vocabulario receptivo (PPTV-III, Dunn et al., 2006) y expresivo (subpruebas Información y Nombres de la escala WPPSI-III, Wechsler, 2014) y del nivel de desarrollo morfosintáctico en sus vertientes expresivo (subprueba Morfosintaxis de CELF-Preeschool, Wiig et al., 2009) y receptivo (CEG-Infantil, Fresneda et al., 2020). Tanto las observaciones del juego simbólico como la recogida de información sobre el desarrollo lingüístico se realizaron antes de comenzar el programa de estimulación como después de finalizar el mismo, implicando una distancia temporal de 16 semanas. La observación del juego simbólico se registró, asimismo, de manera periódica durante el desarrollo del programa.

Descripción del programa de intervención

El diseño de la propuesta de intervención a través del juego simbólico tiene presente los intereses, motivaciones y curiosidades del alumnado (González, 2022) y se vincula de manera explícita a la propuesta curricular que se desarrolla en el aula (Rand & Morrow, 2021). El programa se lleva a cabo en sesiones de juego dirigido y juego libre a través de la creación de situaciones y espacios para el juego que van modificándose a la vez que el contenido escolar. Durante los seis meses del programa, todos los viernes lectivos durante hora y media tiene lugar la situación de juego dirigido en el que una adulta guía, orienta y ejemplifica las situaciones de juego de acuerdo a un patrón que se repite de manera constante, partiendo de las propuestas de Tacón et al. (2022) y Valles et al. (2022): observación, exploración y experimentación del entorno de juego (5 minutos aprox.); contextualización, planificación, organización y preparación del juego a través del diálogo (10 minutos aprox.), fase de juego (aprox. 45/50 minutos); fase de cierre, representación y metacognición (15 minutos aprox.) en la que se reflexiona sobre la sesión realizada. Mientras se desarrolla el eje temático con el que se vincula curricularmente el juego, la instalación y los materiales están disponibles para que el alumnado pueda utilizarlos de manera libre en diversos momentos durante la semana. Las sesiones de juego parten de la experimentación y manipulación (e.g. vivir en una cueva y hacer pinturas rupestres) hasta llegar a la representación con miniaturas de las experiencias relacionadas con las situaciones experimentadas (e.g. una granja con miniaturas de animales y personas que trabajan en la granja). Los materiales y recursos creados cumplen escrupulosamente el reglamento de régimen interno del centro: todos están realizados a partir de material reciclado y reutilizable y no se utilizan plásticos de un solo uso.

Resultados y Discusión

Como se puede observar en la Tabla 1, se aprecia una mejora respecto a las medidas de lenguaje receptivo (comprensión del lenguaje) tanto a nivel de vocabulario como de morfosintaxis, aunque no ocurre lo mismo con las habilidades expresivas. Así, el volumen de vocabulario que las menores pueden comprender se incrementa en 27.55 puntuaciones centiles respecto de lo que se esperaría por edad. De forma similar ocurre con las medidas que reflejan el tipo de estructuras morfosintácticas, sencillas y complejas, que las menores pueden comprender, observándose puntuaciones 18 puntos por encima de lo que se esperaría por edad. Sin embargo, las medidas que reflejan las habilidades de expresión de estas menores no observan un incremento, quedando aún por debajo de lo esperado por grupo normativo (edad) tanto a nivel de vocabulario profundo y superficial como respecto al conocimiento morfosintáctico.

Tabla 1

Puntuaciones obtenidas en las distintas medidas de desarrollo lingüístico

Medida			Medias poblacionales	Medidas pre-intervención	Medidas post-intervención
Vocabulario	receptivo	(puntuación centil)	50	59.66	77.55
Vocabulario	expresivo:	vocabulario profundo (puntuación escalar)	10	8.33	8.5
Vocabulario	expresivo:	vocabulario superficial (puntuación escalar)	10	9	10.75
Morfosintaxis	receptiva	(puntuación centil)	50	48.5	68
Morfosintaxis	expresiva	(puntuación escalar)	10	9.33	9.82

El análisis cualitativo del juego simbólico refleja también el impacto del programa respecto a su riqueza, variedad y complejidad. El juego observado antes de la intervención se mostraba simplificado en exceso, poco imaginativo y escasamente organizado reproduciendo situaciones un tanto atípicas como jugar con videoconsolas. Después de la intervención en el juego simbólico se ha observado un enriquecimiento del mismo: a nivel imaginativo, organizativo y representacional. A lo largo del programa se ha ido observando un avance en el desarrollo imaginativo del juego simbólico pasando de reproducir las acciones que la adulta realizaba a incorporar nuevas situaciones y elementos no observados ni planificados durante las sesiones de juego dirigido. Se ha observado un paso de un juego en paralelo (jugar al lado, pero no juntos) a una integración paulatina de los demás en las situaciones simuladas, una adopción de roles más fluida y una selección de materiales y acciones que no se observaban antes del programa. La autorregulación del juego y la verbalización de las acciones se observan de manera esporádica, pero no sistematizada. Se ha observado, asimismo, el inicio en la simulación de situaciones desprovistas de objetos (e.g. hacer que se habla por teléfono solo con la mano).

Conclusiones y Propuestas

Tal y como plantean los trabajos de Newman et al. (2015), Smith (2009) y Overstreet (2018) el desarrollo de un programa de estimulación lingüística basado en el juego simbólico se muestra como una interesante opción para incorporar de manera formal a los contextos educativos de Educación Infantil. Sin embargo, a pesar del enriquecimiento del juego simbólico de las menores participantes, el impacto del programa en el desarrollo del lenguaje es moderado. Aunque se observan mejoras respecto a las habilidades para comprender el lenguaje (vocabulario y morfosintaxis), las habilidades expresivas continúan mostrándose por debajo de lo esperado por grupo normativo. Los contextos familiares donde la infancia crece y se desarrolla tienen una influencia determinante respecto a las habilidades comunicativo-lingüísticas de los y las menores. La escuela, en sus condiciones actuales, no lo puede todo. Su poder para compensar las desigualdades es limitado. Quizá es el momento de reflexionar sobre en qué condiciones se desarrolla la docencia en esta etapa educativa, cuáles son sus recursos y sus posibilidades, qué se le exige a los docentes y para qué, en definitiva, quizá es necesario reflexionar sobre para qué utilizamos la Educación Infantil. Como plantea Rendueles (2020), quizá es el momento de dejar de pensar en la educación como el mayor promotor de la equidad y plantearnos que sin igualdad social, sin una colaboración efectiva de todos los agentes sociales, la mejora pedagógica será insuficiente para garantizar la efectiva igualdad de oportunidades de los y las menores para desarrollarse de manera exitosa.

Referencias bibliográficas

- Castejón, L. y González, S. (2020). El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico. En V. Martínez. *La psicología en el día a día del aula* (pp. 4-10). Universidad de Oviedo.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas Águila, D. (2006). *PPVT-III PEABODY*. TEA Ediciones.
- Eurydice (2020). *Eurydice Brief. Equity in school in Europe: Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union
- Fresneda, M. D., Muñoz, J., Carballo, G. y Mendoza, E. (2020). *CEG - Infantil*. TEA Ediciones.
- González Moreno, C. X. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(1), 299-320.
- Heckman, J. (2016). *There's more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development*. The Heckman Equation heckmanequation.org
- Heckman, J. (2017). *Quality birth-to-five early childhood education delivers the greatest return on investment*. The Heckman Equation heckmanequation.org
- Lewis, V. y Boucher, J. (1997). *Test of Pretend Play*. Psychological Corporation.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million-word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386.
- Overstreet, M. (2018). All work and no play makes Jack a dull boy: The case for play at all educational levels. *Reading Psychology*, 39(2), 216-226.
- Pellegrini, A.D. & Van Ryzin, M.J. (2009). Cognition, Play and Early Literacy. En K.A. Roskos & J.F. Christie. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. Routledge (Kindle Edition).
- Prat, M., Anglès, N., Geis, À. y Vendrell, R. (2021). Diseño de un instrumento observacional de base neurocientífica para el análisis del juego libre infantil: ObPlay 9-36m. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(3), 115-129.
- Rand, M. K., & Morrow, L. M. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S239-S248. <https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: inequality, Inequality, Education and the Working Classes*. Policy Press
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Seix Barral
- Smith, P.K. (2009). Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. En K.A. Roskos & J.F. Christie. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. Routledge (Kindle Edition).
- Tacón, G., Germán, T. y Groba, B. (2022). Juego simbólico para promover el desempeño ocupacional de menores con sintomatología neurológica. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia*, 19(3), 97-104.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO
- Valles, V. M., Lozano, D. E. y Torres, K. Y. (2022). El juego simbólico: Estrategia en la expresión oral en estudiantes de nivel inicial. *Revista Conrado*, 18(S3), 528-536.
- van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222.

Wechsler, D. (2014). *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria - IV (WPPSI-IV)*. Pearson.

Wiig, E. H., Secord, W. A. y Semel, E. (2009). *CELF Preschool 2*. Pearson.

ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN FUNCIÓN DE SU FORMACIÓN INICIAL

Laura Cañadas, Maite Zubillaga-Olague, Esther Santos-Calero, Nina Hidalgo
Universidad Autónoma de Madrid

Autoría de correspondencia: laura.cannadas@uam.es

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer la actitud del profesorado de Educación Física del contexto español hacia la educación inclusiva en función de la formación inicial recibida. Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo entre abril y mayo de 2021. Participaron un total de 948 docentes de Educación Física que imparten clase en Educación Primaria o Secundaria. Se presenta un estudio de corte cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo. Para la recogida de información se empleó el cuestionario Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale (TAIS) adaptado al español. Esta escala está compuesta por 9 ítems que recogen la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva. Los resultados de la investigación muestran que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la formación inicial en 7 de los 9 ítems estudiados. Aquellos relacionados con que el alumnado con necesidades educativas especiales debe estar en aulas ordinarias, es el profesorado formado en una diplomatura/grado de Maestro/a el que presenta los valores más altos. Mientras, en aquellos referidos a que este alumnado podría estar mejor atendido en aulas propias de Educación Especial es el profesorado con una formación de licenciatura/grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte el que obtiene valores medios más altos.

Palabras clave: Educación inclusiva; formación inicial, actitudes.

Introducción / Marco Teórico

La inclusión educativa es un proceso que busca el acceso, participación y éxito de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011). Esta busca alcanzar una respuesta al derecho de una Educación para Todos (UNESCO, 2017). A lo largo de estos últimos años se han ido generando cada vez más leyes y normativas que buscan regular esta situación, identificando y eliminando barreras. Así lo recoge la UNESCO en el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible, en el que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Sin embargo, estas políticas no parecen estar teniendo un impacto efectivo en la práctica educativa. Uno de los grandes debates que surgen gira en torno al alumnado con necesidades educativas especiales y si su educación y formación deben darse en un aula ordinaria o en un aula especializada. A pesar de este debate, en la práctica se generan muchas situaciones que generan diferenciación entre el alumnado y la atención que se les ofrece. Esto puede estar influenciado por las actitudes del profesorado y la forma de abordar dichas situaciones educativas que se presenten en el aula con alumnado con discapacidad (Reyes-Parra et al., 2020). Es fundamental que el profesorado esté sensibilizado hacia esta necesidad.

El contexto en el que el profesorado imparte docencia puede influir en las actitudes que presenten hacia la inclusión del alumnado. A su vez, estas actitudes pueden estar influyendo la respuesta educativa que el profesorado esté dando a aquel alumnado que presenta necesidades educativas dentro de su aula. La formación que recibe el profesorado de Educación Primaria y Secundaria es diferente (Garzón et al., 2016). Mientras que en la primera se recibe una amplia formación pedagógica, con asignaturas vinculadas a la atención a la diversidad, en la segunda la formación pedagógica está limitada a la recibida durante un curso en la realización de un Máster. En muchos casos la formación inicial es insuficiente e incluso

nula en atención a la diversidad, mostrando lo lejos que aún se está en el ámbito educativo de responder a las necesidades de estos niños y niñas. Esto adquiere gran importancia en Educación Física donde el desarrollo de las actividades docentes se da en espacios diferentes a los del resto de asignaturas, y esto puede generar mayores dificultades a la hora de dar respuesta a las necesidades del alumnado (Cano y Pappous, 2013). Sin embargo, es fundamental conocer las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva y si estos factores indicados previamente causan diferencias, para en su caso, poder realizar intervenciones dirigidas especialmente al cambio de actitudes de esos colectivos.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta investigación es conocer la actitud del profesorado de Educación Física del contexto español hacia la educación inclusiva en función de la formación inicial recibida.

Metodología / Método

Se presenta un estudio de corte cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo. Participaron un total de 995 docentes de Educación Física que imparten clase en Educación Primaria o Secundaria. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico del profesorado de Educación Física del territorio español. Para esta investigación se contó con un total de 948 docentes de Educación Física con una media de edad de 42,07 (9,15) años. Del total de docentes, un 65,5% eran hombres, un 34,1% mujeres. Un 52,1% de los participantes imparte clase en Educación Primaria, un 44,2% en Educación Secundaria y Bachillerato y el 3,7% restante imparte clase en otras etapas (Educación Infantil, Formación Profesional, Educación Especial, etc.).

Para la recogida de información se empleó el cuestionario Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale (TAIS) (Salovitta, 2015) adaptado al español (Fernández-Bustos et al., 2021). Esta escala está compuesta por 9 ítems que recogen la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva. El cuestionario se creó en la plataforma *Google Forms* y se envió a través de correo electrónico a los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria del territorio español, solicitándoles que hiciesen llegar el cuestionario al profesorado de Educación Física del centro. Se siguieron los procedimientos éticos de la *American Psychological Association* con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Se comprobó la normalidad a través del análisis de Kolmogorov-Smirnov, y como consecuencia se emplearon análisis paramétricos. Todas las variables se presentan como media $\pm$ DT (desviación típica). Se utilizó la *t de student* para analizar las diferencias en función de la etapa en la que imparten clase y de la titularidad del centro. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS (Windows, v.26.0). El nivel de significación estadística se estableció en $P < 0,05$.

Resultados y Discusión

La Tabla 1 recoge las diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la formación inicial. Siete de los nueve ítems presentan diferencias estadísticamente significativas. Aquellos dos ítems que no presentan diferencias son “La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado” y “Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado”. De forma general, en los ítems que se relacionan con que el alumnado con NEE debe estar en aulas ordinarias, es el profesorado formado en una diplomatura/grado de Maestro/a el que presenta los valores más altos. Mientras, en aquellos ítems referidos a que el alumnado con NEE podría estar mejor atendido en aulas propias de Educación Especial es el profesorado con una formación de licenciatura/grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte el que obtiene valores medios más altos. Esto coincide con estudios previos donde se ha visto que, la formación inicial del profesorado es fundamental para una

concienciación y sensibilización hacia las necesidades del alumnado con discapacidad y su inclusión en aulas ordinarias (Garzón et al., 2016; Solís y Borja, 2021).

Tabla 1

Diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la formación inicial recibida

	Maestro/a EF	Licenciatura/Grado en CCAFYD	P
n	494	454	
Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados.	2,53±1,08	2,97±1,05	<0,001
La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado.	3,71±1,24	3,81±1,08	0,171
Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE.	3,43±1,13	2,62±1,06	0,008
Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado	4,41±0,78	4,39±0,80	0,773
La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas	2,25±1,26	2,59±1,25	<0,001
Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.	2,60±1,20	3,06±1,09	<0,001
La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.	4,04±0,99	3,86±0,95	0,006
Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales	2,18±1,07	2,46±1,03	<0,001
El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.	4,18±0,89	4,03±0,90	0,013

Nota: En **negrita** diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones y Propuestas

Los resultados de la investigación muestran que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la formación inicial en 7 de los 9 ítems estudiados. Son aquellos docentes con una formación inicial vinculada a las titulaciones de Magisterio los que obtienen valores más altos en aquellos ítems relacionados con que el alumnado con necesidades educativas especiales debe estar en aulas ordinarias. Esto puede deberse a la profundidad y el tiempo que se puede dedicar en la formación inicial a trabajar sobre estos temas. Dado que, la formación de los/as maestros/as tiene un mayor peso la formación didáctico-pedagógica, se trabaja de forma más profunda estas cuestiones. Es fundamental que también se incluya de forma extensa en la formación de Máster para aquellos docentes que estarán trabajando en Educación Secundaria.

Referencias bibliográficas

Cano, E. y Pappous, A. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 7, 105-118.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández-Bustos, J.G., Abellán, J. y Cuevas, R. (2021). Spanish adaptation of the teachers' attitudes towards inclusive education scale, *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 526-534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885176>
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- Reyes-Parra, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A. y Avendaño, M.Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP*, 31(3), 86-108.
- Saloviita, T. (2015). Measuring Pre-service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: Psychometric Properties of the TAIS Scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO: Francia.

CULTURA (PLURI)LETRADA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Leonardo Peluso Crespi, Lucía Holly Dávila Mariana Silveira Comas
Universidad de la República, Uruguay

Autoría de correspondencia: leonardo@psico.edu.uy

Resumen

A partir del análisis de la percepción que tienen docentes y estudiantes oyentes y de la comunidad sorda de la Universidad de la República sobre su inserción en la cultura letrada, realizaremos reflexiones desde una perspectiva decolonial sobre el posicionamiento hegemónico que tiene la institución educativa formal actual frente a la escritura, y propondremos modelos alternativos ante éste. Entendemos que la institución educativa está lejos de ser inclusiva en el territorio de los *letramentos* porque no reconoce las nuevas formas de ser persona letrada, las que suponen el uso de grabaciones, además de la escritura, para el manejo de la información. Buscamos colocar una visión crítica que deconstruya el papel que tiene hoy la escritura como la norma en la cultura letrada y, a partir de esto, proponer la construcción de una institución educativa que promueva la reflexión crítica en torno a los usos y preferencias tecnológicas de estudiantes y docentes, en la que se reconozcan todas sus identidades y grupos de pertenencia, así como también sus maneras de discurrir en la cultura pluriletrada, pluritecnológica y plurilingüe actual.

Palabras clave: textualidad diferida, cultura pluriletrada, comunidad sorda.

Introducción / Marco Teórico

En este trabajo presentaremos algunos avances de la investigación *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: Investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, que contó con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República, Uruguay (CSIC, I +D, 2021-2003).

Dicha investigación se ubicó en una perspectiva crítica y decolonial. Articulamos trabajos que se realizan en Latinoamérica bajo la denominación de *epistemologías del sur* (Quijano, 2005; De Sousa Santos y Meneses; 2009, Lander, 2011; Ballestrin, 2013); trabajos que profundizan en lo que se denominó *pedagogía del oprimido* (Freire, 1970); trabajos que discuten las nociones de *inclusión, reconocimiento e ideología de la normalidad* (Honneth, 1997; Foucault, 2000; Peluso, 2020; Holly, 2020, Peluso y Sánchez, 2023; Almedia y Angelino, 2014); y trabajos que incorporan las *pedagogías queer* (Sánchez Sainz, 2019). Desde esta perspectiva crítica y decolonial, entendemos que una educación que pretenda ser inclusiva necesita, por un lado, deconstruir la ideología de la normalidad, aquella que divide entre normales y personas a incluir (anormales), dado que esta ideología es la base de las estructuras sociales que conforman las relaciones de opresión y de explotación; y, por otro lado, precisa reconocer las identidades y grupos de pertenencia de sus estudiantes. En este marco, y teniendo en cuenta que el lenguaje y la escritura ocupan un lugar muy privilegiado en las identidades lingüísticas y en la generación de relaciones de opresión, entendemos que la institución educativa inclusiva debe deconstruir la ideología de la normalidad que se instituye en torno a la variedad estándar de la lengua y a la escritura.

Asimismo, partimos de los desarrollos que se han realizado desde nuestro grupo de investigación sobre la relación que establece la comunidad sorda, hablante de lengua de señas uruguaya (LSU), con la escritura. En este marco, definimos los conceptos de textualidad diferida, cultura pluriletrada e ideología escriturocéntrica (Peluso, 2022). Por textualidad diferida entendemos aquella textualidad que, por la mediación tecnológica, se separa del

momento de enunciación y queda fijada, posibilitando su recuperación posterior. Dicha mediación tecnológica puede ser realizada a través del sistema de escritura o a través de grabaciones (estas tecnologías las denominamos *tecnologías de la lengua*). Al reconocer el papel equivalente de las grabaciones con respecto a la escritura, entendemos que la cultura letrada se volvió pluriletrada y pluritecnológica, ya que está conformada tanto por textos escritos como por textos grabados. A su vez, la ideología escriturocéntrica es aquella que sostiene que la escritura es la única tecnología que permite el desarrollo de la cultura letrada, sin tener en cuenta su transformación en pluriletrada.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general de la investigación realizada fue indagar la actual conformación de la cultura pluriletrada globalizada, plurilingüe y pluritecnológica en dos servicios universitarios, teniendo en cuenta las modalidades que adopta la textualidad diferida y las relaciones implicadas entre escritura y grabaciones (audio y/o viso).

El objetivo de este trabajo es analizar someramente los resultados obtenidos en dicha investigación sobre preferencias tecnológicas en tres escenarios (entretenimiento, información y actividades académicas), para así introducir una visión crítica de la institución educativa, que entendemos está lejos de ser decolonial e inclusiva a la hora de reconocer las nuevas formas de ser y discurrir en el mundo pluriletrado actual.

Metodología / Método

La investigación se realizó en una población universitaria sorda y oyente de dos servicios distintos de la Universidad de la República: Licenciatura en Psicología y Carrera de Tecnología en Interpretación y Traducción LSU-español (TUILSU).

Se articularon tres técnicas para la obtención de datos: a) encuesta a docentes y estudiantes de ambos servicios, autoadministrada y *en línea*, en la lengua primera de cada persona encuestada (8 estudiantes de la comunidad sorda - 100% del total del universo, 7 docentes de la comunidad sorda - 88% del total del universo, 256 estudiantes oyentes - 63% del universo y 15 docentes oyentes - 71% del universo); b) entrevistas en profundidad, semi dirigidas, a estudiantes y a docentes de ambas carreras universitarias que formaron parte de la muestra (6 estudiantes oyentes, 2 estudiantes de la comunidad sorda, 2 docentes oyentes y 1 docente de la comunidad sorda); c) observación participante, realizada por el equipo de investigación en el marco de las actividades que llevamos adelante como docentes de TUILSU y de Psicología.

Resultados y Discusión

Para este trabajo analizaremos exclusivamente las preferencias por la escritura o la grabación en tres escenarios diferenciados por el nivel de formalidad y de exigencia en la fiabilidad de las fuentes: diversión y entretenimiento (menos formal y con menor exigencia de fiabilidad), información general (nivel intermedio), estudio y actividad académica (más formal con mayor exigencia de fiabilidad). Se analizarán articuladamente datos provenientes de encuestas (Tabla 1), de entrevistas y de observación participante (una selección de fragmentos de entrevistas y de observación participante está disponible en: [Datos.docx](#)).

Tabla 1

Consumo y producción de textos según tecnologías, según escenarios y según comunidad lingüística

		Consumo de textos			Producción de textos		
		Diversión	Información	Act. Academ	Diversión	Información	Act. Academ
Integrantes de la Comunidad Sorda	prefieren grabación	67%	60%	67%	67%	63%	68%
	prefieren escritura	20%	17%	13%	13%	20%	6%
	no tienen preferencia	13%	20%	20%	14%	14%	26%
	no realizan	0%	3%	0%	7%	3%	0%
	total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Oyentes	prefieren grabación	52%	27%	24%	22%	10%	3%
	prefieren escritura	26%	44%	61%	51%	43%	82%
	no tienen preferencia	22%	23%	15%	14%	13%	9%
	no realizan	0%	6%	0%	13%	34%	6%
	total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Estudiantes y docentes de la comunidad sorda prefieren los videos en LSU en todos los escenarios, **en producción y en consumo**. Incluso, existe un movimiento de militancia en favor de sustituir el español escrito por videos en LSU en el contexto académico. Esto es considerado como parte de sus derechos lingüísticos como comunidad minoritaria.

Estudiantes y docentes oyentes muestran diferencias en sus preferencias según consumo y producción y según escenario. **En producción**, las respuestas son ampliamente mayoritarias en cuanto a la preferencia por la escritura en los tres escenarios. Estudiantes y docentes oyentes relatan serias dificultades técnicas y ansiedades por exposición a la hora de realizar textos grabados. **En consumo**, hay diferencias por escenario. En entretenimiento es marcada la preferencia por las grabaciones, tanto en estudiantes como en docentes. Los productos fílmicos (películas y series) estarían ocupando el lugar que antiguamente tenían las novelas y los cuentos. En información y en actividades académicas, las encuestas señalan que estudiantes y docentes oyentes prefieren la escritura. Sin embargo, en entrevistas y observación participante estudiantes oyentes expresan consumir más vídeos que textos escritos en ambos escenarios; mientras que docentes oyentes indican consumir más videos que textos escritos para informarse, pero más textos escritos que videos para la actividad académica, si bien reconocen que, en algunos casos, optan por los videos.

Conclusiones y Propuestas

Para estudiantes y docentes oyentes la escritura y las grabaciones están realizadas en la misma lengua, el español, su lengua materna. Sin embargo, para la comunidad sorda las grabaciones están realizadas en la lengua nativa, materna y primera de la comunidad, y los textos escritos están en español (la LSU no tiene escritura), que es la lengua segunda e históricamente colocada en posición de opresora. Entendemos que este es un factor muy relevante a la hora de diferenciar preferencias de ambas comunidades hacia las tecnologías de producción de textualidad diferida.

La comunidad lingüística sorda claramente ha adoptado a las grabaciones en LSU para el desarrollo de la cultura letrada en su lengua (Peluso, 2018) y los resultados de esta investigación son consistentes con ello. La comunidad lingüística oyente no puede ser descripta a través de esta pequeña muestra. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían dar pautas para entender cómo se relaciona esta comunidad con la cultura letrada actual. Esto es, las grabaciones ocupan un lugar privilegiado en el consumo de textos en entretenimiento e información y están a la par en el escenario académico; al tiempo que en la producción son muy poco usadas en los tres escenarios, prefiriéndose ampliamente la escritura.

En cuanto a los programas de alfabetización y el letramento hacia ambas comunidades, en Uruguay la educación ha tomado caminos diferentes. Un ejemplo es el documento oficial *Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus*

mediaciones. Progresiones de Aprendizaje (Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central, 2019), que es paradigmático en relación a las políticas educativas en el dominio lingüístico y discursivo. Dicho documento coloca como eje central para el letramento de estudiantes de la comunidad sorda a las visograbaciones en LSU, entendiendo que el letramento en lengua materna de dicha comunidad es a través de la textualidad diferida en esa lengua. En cambio, para estudiantes oyentes, el documento sólo tiene en cuenta al español escrito para el desarrollo del letramento, sin considerar, en absoluto, el papel que juegan las grabaciones para este colectivo. Se mantiene la ideología escriturocéntrica en las políticas educativas hacia oyentes. Así, en Uruguay estudiantes de la comunidad sorda tienen una educación plurilingüe, pluriletrada y pluritecnológica, mientras que estudiantes oyentes tienen una educación multilingüe y monolettrada. Esto implica que estudiantes de la comunidad sorda se forman en las técnicas de filmación, edición y archivo en la web de sus producciones en LSU visograbada como parte de su escolarización; al tiempo que estudiantes oyentes tienen una ausencia de formación en este plano. En la educación de oyentes se introducen, en general, tecnologías en el aula, pero como dispositivos didácticos y en función de la escritura, sin tratarlas como tecnologías que conforman cultura letrada.

En este trabajo no estamos proponiendo abandonar la enseñanza de la escritura, ni para estudiantes de la comunidad sorda, ni para estudiantes de la comunidad oyente, sino que estamos cuestionando que sea la escritura la única forma de generar textos diferidos que se enseñe en la institución educativa de oyentes. Se puede hipotetizar que las relaciones de opresión que se instituyen en torno a la ideología escriturocéntrica que impone a la escritura como lo normal, junto a la variedad estándar de la lengua, sería uno de los factores que hacen que la oferta educativa sea poco interesante para el estudiantado oyente, que se expresa en rezago y abandono en los niveles superiores de educación, fundamentalmente en algunos sectores sociales más vulnerabilizados (Administración Nacional de Educación Pública, s/f). Asimismo, la ideología escriturocéntrica podría estar ocasionando las dificultades que relatan estudiantes y docentes oyentes para producir grabaciones, para saber distinguir la fiabilidad de las fuentes de los textos grabados y para asumir posicionamientos críticos frente éstos.

A la luz de los planteos realizados, creemos que la educación de estudiantes oyentes y de estudiantes de la comunidad sorda tiene que poder visualizar las nuevas formas de ser personas pluriletradas y las maneras diferentes por las que discurre la información en la actualidad. La ideología escriturocéntrica, que niega el papel de relevancia que hoy ocupan las grabaciones para oyentes, se mostraría opresora para el colectivo estudiantil y docente actual, al tiempo que no permite incorporar estrategias para el letramento en la producción de grabaciones. Quienes van a conformar las futuras generaciones letradas, necesitan aprender no sólo a leer y a escribir y a manejarse en el mundo de los textos escritos, sino también en el mundo de los textos grabados. Esto supone comprender críticamente las grabaciones y producirlas: grabar, editar, familiarizarse con la exposición de la imagen y archivar las grabaciones en internet para hacerlas disponibles a la comunidad. Entendemos que sólo cuando transitemos una educación verdaderamente pluriletrada para estudiantes oyentes, como ocurre con estudiantes de la comunidad sorda, estaremos encaminándonos, al menos en el plano lingüístico, hacia una institución educativa inclusiva y decolonial.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central. (2019). *Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje*. Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial. <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>.
- Administración Nacional de Educación Pública. (s/f). *Monitores educativos*. <https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos> Acceso:14/3/2024.

- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10-27. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215>.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. [RBCPed11.indd \(scielo.br\)](http://RBCPed11.indd (scielo.br)).
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M.P. (Org.) (2014). *Epistemologias do Sul*. Akal.
- Foucault, M. (2000). Los anormales. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Holly, L. (2020). El concepto de inclusión en el contexto de la educación pública uruguaya: pensando en torno a políticas y prácticas. En R. Janoario y L. Peluso (Comp.) (2020), *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 255- 278). Área de Estudios Sordos y TUILSU. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoariopeluso2020.pdf>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica/Grijalbo.
- Lander, E. (Comp.) (2011) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ediciones CICCUS.
- Peluso, L. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En R. Janoario y L. Peluso (Comp.) (2020), *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 59- 90). Área de Estudios Sordos y TUILSU. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoariopeluso2020.pdf>.
- Peluso, L. (2022). Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. *ETD-Educação Temática Digital*, 24(4), 848-865. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209>.
- Peluso, L. y Sánchez, M. (2022). Yo también soy otredad: interpelando a la educación normalizadora. En E. García Preliasco y L. Peluso Crespi (Org.) (2022). *Salto a Paulo Freire. Nuevas miradas a una obra siempre vigente* (pp. 35-48). Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU. [garciaypeluso2022.pdf \(tuilsu.edu.uy\)](http://garciaypeluso2022.pdf (tuilsu.edu.uy)).
- Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Dossiê América Latina*, 19, 9-31. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?*. Catarata.

LA AGENCIA DE PROFESORES PARA LA JUSTICIA EQUITATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INCLUD-ED

Lina Costa, Ana Paula Caetano, Ana Sofia Pinho
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Autoría de correspondencia: linacosta@edu.ulisboa.pt

Resumen

Este estudio surge en un contexto que enfatiza la importancia de la inclusión educativa para garantizar el derecho de todas las niñas, niños y jóvenes a una educación equitativa (Eurydice, 2020). Reconociendo el papel crucial de las personas docentes en la implementación de cambios y en la calidad educativa, se ha convertido en un principio central en políticas y literatura académica, vinculado a agendas de justicia social (Zeichner, 2009; Ainscow, 2020).

Anclado en la idea de que las personas docentes pueden ser verdaderas agentes de cambio comprometidas con la justicia equitativa, y en el marco de un Proyecto de equipo de frontera (LC4Inclusion, PTDC/CED-EDG/4650/2021), se desarrolla una investigación doctoral con el objetivo de comprender cómo se movilizan los principios de justicia equitativa en la acción profesional de las personas docentes involucradas en una comunidad de aprendizaje INCLUD-ED. En particular, se pretende caracterizar el compromiso de las personas docentes con la justicia equitativa a favor de la inclusión educativa en la escuela; aclarar cómo las personas docentes problematizan la justicia equitativa en el contexto escolar; y analizar cómo las personas docentes implementan la justicia equitativa en su acción educativa.

En esta comunicación, abordamos y discutimos el concepto de “agencia de profesores” buscando identificar áreas para la exploración y problematización conceptual del concepto de “agencia de profesores” y presentamos los resultados preliminares de un estudio de caso centrado en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje INCLUD-ED.

Palabras clave: agencia de profesores; justicia equitativa; inclusión educativa

Introducción / Marco Teórico

La educación inclusiva está en la agenda actual de las políticas públicas educativas, ocupando una posición central en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Declaración de Incheon para la Educación 2030). En particular, el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), centrado en la educación, pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas” – justicia como equidad (Agenda 2030).

De esta manera, la inclusión busca asegurar el acceso, la participación y el éxito de todas las niñas, niños y jóvenes en contextos educativos, para responder a la diversidad de necesidades, intereses, expectativas, talentos y potencialidades de todas y cada una de las personas que asisten a la escuela, porque todas tienen la capacidad de aprender y desarrollarse en términos educativos.

También se reconoce el potencial de la educación que, al valorar la diversidad, reconoce los aportes que todas las personas llevan a los entornos escolares, independientemente de su origen, características o capacidades, aportes que nos permiten construir sociedades más sostenibles, cohesionadas e inclusivas.

Sin embargo, a pesar de reconocer los esfuerzos ya realizados en esta dirección, parece que el día a día de las escuelas aún muestra debilidades en la implementación de una verdadera

educación y enseñanza inclusiva, basada en los principios de igualdad, equidad y no discriminación, y un aprendizaje de calidad para todas las personas (UNESCO, 2016).

Varios estudios también corroboran la correlación entre el origen socioeconómico de las personas estudiantes y su desempeño educativo, en los que la vulnerabilidad de los contextos socioeconómicos y culturales de origen son predictores de discriminación y exclusión (Ainscow, 2020).

La justicia es una intención ética del docente, intrínseca a la profesión docente —desde la perspectiva humanista y axiológica del bien, “vinculada a la actitud consciente de buen pensar, sentir y actuar” (Caetano & Macedo, 2020).

Rawls (2013) en su obra *Teoría de la Justicia* se refiere a la justicia equitativa, con base racional, que debe ser la virtud primordial de las instituciones sociales.

El concepto de justicia equitativa, según John Rawls, se basa en dos principios aplicados a la estructura básica de una sociedad:

- primer principio: define las libertades básicas, como garantía de cada libertad individual, en la que el poder de elegir y actuar racionalmente constituye lo verdaderamente estimable, lo que nos distingue del determinismo y nos convierte en seres de libertad, en una dimensión universal;
- segundo principio: también conocido como "principio de desigualdad", conjetura una distribución equitativa de bienes entre todas las personas ciudadanas; contiene dos interpretaciones, pues por un lado considera que todas las personas son diferentes, tienen características materiales (cognitivas y/o físicas) y también socioeconómicas que las ubican en desigualdad y por otro lado, asume que todas deben tener oportunidades de acceso a funciones y posiciones sociales en condiciones de igualdad - igualdad equitativa de oportunidades.

Estos principios están dirigidos a las instituciones y estas son las que conectan a las personas entre sí, en sus relaciones sociales. Por tanto, las instituciones justas deben garantizar a todas aquellas personas bienes primarios reconocidos como necesarios para que cada persona lleve a cabo su Proyecto de Vida.

Dados los principios de justicia equitativa de John Rawls, anteriormente expuestos (libertad e igualdad de oportunidades) y que la educación es un bien público común y la escuela es la institución pública encargada de distribuir este bien, entonces la escuela está obligada a ser inclusiva.

Como sustento conceptual y teórico, triangulamos la teoría de la justicia como equidad de John Rawls (2013), con tres perspectivas teóricas de la agencia, en general, y de la agencia profesional las personas docentes, en particular: teoría de la estructuración (Giddens, 1984), teoría realista crítica (Archer, 2003) y enfoque ecológico (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015, 2017).

Desarrollar a las personas docentes como agentes de justicia equitativa puede implicar promover el propósito y el compromiso con la justicia equitativa, ayudarles a comprender el potencial transformador de sus acciones e interacciones y considerar las limitaciones de los entornos estructurales y culturales, así como promover la reflexión crítica, la autonomía y un compromiso con la problematización de las políticas educativas actuales (Pantić, 2015).

Para ello, es necesaria una formación docente que los anime a verse a sí mismos como agentes activos dentro de las estructuras escolares (Lysaker & Furuness, 2011) y que los prepare mejor para los desafíos de la heterogeneidad.

La relevancia de que este estudio se desarrolle en el contexto de las comunidades de aprendizaje INCLUD-ED se debe a que el objetivo principal de estas comunidades es superar las desigualdades sociales, a través de acciones educativas exitosas, que promuevan la mejora de los resultados de aprendizaje de las personas estudiantes, equidad y cohesión social – principios de inclusión (Aubert et al., 2016).

Objetivos / Hipótesis

El problema de este estudio cae dentro del tema de la agencia profesional de las personas docentes para una justicia equitativa, en el contexto de las comunidades de aprendizaje INCLUD-ED.

Fue en esta línea de acción que formulamos la siguiente pregunta inicial:

“¿Cómo movilizan las personas docentes los principios de justicia equitativa en su agencia profesional, en el contexto de una comunidad de aprendizaje INCLUD-ED?”

Con base en esta pregunta, definimos el siguiente objetivo general para nuestra investigación:

Objetivo general: comprender si y cómo se movilizan los principios de justicia equitativa en la agencia profesional de las personas docentes, en el contexto de una comunidad de aprendizaje INCLUD-ED.

Este objetivo general lo hemos desglosado en tres objetivos específicos:

objetivo específico 1: caracterizar el compromiso docente con la justicia equitativa a favor de la inclusión educativa en la escuela;

objetivo específico 2: aclarar cómo las personas docentes problematizan la justicia equitativa en un contexto escolar;

objetivo específico 3: analizar cómo las personas docentes movilizan los principios de la justicia equitativa en su acción educativa.

Metodología / Método

Teniendo en cuenta la pregunta de partida, este estudio se enmarca esencialmente en el ámbito de los enfoques cualitativos, siendo una investigación de carácter constructivista, en el sentido de que buscamos una comprensión intensa y profunda de un fenómeno determinado (la movilización de la justicia equitativa en la agencia profesional de las personas docentes) para comprenderlo en toda su complejidad, desde la perspectiva de sus actores y la interpretación del investigador (Yin, 1994).

Destacamos que se asume una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetiva (investigador y sujeto crean entendimientos, conocimientos) y un conjunto naturalista de procedimientos metodológicos (en el mundo natural), según la perspectiva de Guba y Lincoln (1994).

De acuerdo con los supuestos anteriormente expuestos, el paradigma fenomenológico-interpretativo y el estudio de caso la estrategia metodológica más adecuada para esta investigación.

Para garantizar la privacidad y confidencialidad de los participantes, se garantizará su anonimato en las actividades de difusión de datos y resultados, mediante el uso de seudónimos y el compromiso de utilizar los datos exclusivamente en el ámbito de la investigación. Por tanto, es importante resaltar la importancia del consentimiento informado otorgado por los participantes involucrados en el estudio (Punch, 1994; Amado, 2014).

Nos proponemos integrar técnicas de recolección de datos, como encuestas por entrevista, observación directa y análisis de documentos, a través de los siguientes instrumentos: entrevistas complementadas con notas de campo y documentos institucionales.

Para el análisis y procesamiento de datos priorizaremos la técnica de análisis de contenido, ya que se basa en la posibilidad de realizar inferencias interpretativas (ancladas en los marcos de referencia teóricos del investigador) a partir de los contenidos expresados (discurso, entrevista, narrativa, etc.), las cuales fueron previamente codificadas y clasificadas en categorías y subcategorías (Amado, 2014). Para ayudarnos en esta tarea, también utilizaremos el software NVIVO.

Resultados y Discusión

Actualmente aún estamos realizando el estudio empírico, pero estamos convencidos de que para el congreso tendremos resultados para presentar y su respectiva discusión.

Conclusiones y Propuestas

Con esta investigación pretendemos contribuir a:

- una comprensión y/o clarificación de la concepción de justicia como equidad, basada en el principio universal de igualdad de oportunidades (Rawls, 2013; Ainscow, 2020);
- una visión de las personas docentes como agentes activos de justicia equitativa en las estructuras escolares donde están insertas (Ainscow, 2020; Fullan, 1993b; Pantić, 2015), a través de prácticas de colaboración y colegialidad (Hargreaves, 1998), con el fin de transformar su enseñanza, profundizar la problematización de sus saberes y encontrar respuestas más contextualizadas, participativas y efectivas a la inclusión educativa;
- la producción y difusión de conocimientos que puedan ser movilizados y utilizados en el desarrollo de las personas docentes como agentes de justicia equitativa, ayudándolas a comprender el potencial transformador de sus acciones hacia la inclusión educativa y el compromiso con las políticas educativas públicas actuales (Pantić, 2015);
- el desarrollo del Proyecto LC4Inclusion y la consecución de sus objetivos, centrado en el estudio de las comunidades de aprendizaje que se desarrollan en las escuelas portuguesas (CA INCLUD-ED) centradas en la equidad en la educación, como forma de combatir la exclusión/desigualdad y promover la participación y aprendizaje para todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. EdUFSCar.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Caetano, P., Macedo, S. (2020). A Formação Ética Profissional Docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, 10, 1-30, UFOPA.
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1252/688>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020). A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: 10.2797/4875
- Fullan, M. (1993b). The professional teacher. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Lysaker, J., & Furuness, S. (2011). Space for transformation relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183-197.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. Dezin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 83-97. Sage Publications.
- Rawls, J. (2013). *Uma teoria da justiça* (3.^a ed.). Editorial Presença.
- UNESCO (2016). *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

PERCEPCIONES DE ALUMNOS/AS Y PROFESORES/AS SOBRE ESPACIOS COLABORATIVOS DE ENSEÑANZA Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR: ¿TIENEN ALCANCE ESTAS VOCES?

Márcia Kamp, Ana Paula Caetano
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Autoría de correspondencia: marciakamp@gmail.com

Resumen

Este estudio es parte del Proyecto "En la Ruta de las Escuelas como Comunidades de Aprendizaje para la Inclusión" (LC4Inclusion), desarrollado por la Unidad de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación, del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Esta comunicación tiene por objetivo presentar un análisis fundamentado en las respuestas de cuestionarios que exploran la visión de alumnos/as y profesores/as acerca del avance de la educación inclusiva. Buscamos entender si hay espacio para que ambos grupos puedan compartir sus impresiones sobre el proceso de inclusión a través de sus propias experiencias. Adicionalmente, examinamos de qué forma estas impresiones pueden ser convertidas en medidas concretas para promover una mayor inclusión en la escuela. Realizado en escuelas TEIP, que forman parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje INCLUD-ED en Portugal, también investigamos cómo la participación en estas comunidades puede amplificar las voces de los/as alumnos/as y profesores/as en la búsqueda por una educación más inclusiva. Creemos que la unión y el fortalecimiento de esas voces son fundamentales para fomentar un mayor compromiso en las decisiones que hacen de la escuela un ambiente verdaderamente acogedor para todos.

Palabras clave: Alumnos / alumnas; profesores / profesoras; Educación inclusiva.

Este trabajo fue apoyado por Fondos Nacionales a través de FCT-Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el ámbito de la UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>

Introducción / Marco Teórico

Poder expresar sus opiniones y ser escuchado es reconocido como uno de los derechos fundamentales del individuo. Según Rego y Pinzani (2015), la ausencia del derecho a expresar nuestra voz impide nuestra influencia en los eventos globales. Actualmente, se observa un aumento en la concienciación sobre los derechos de los/as niños/as, incluyendo la libertad de los/as niños/as para hacer oír sus voces (Fielding, 2004; Messiou, 2012; Quaglia, 2022), así como la importancia del papel de los/as profesores/as como líderes en la reforma educativa y escolar (Flores, 2016; Flutter y Rudduck, 2004; Robinson y Taylor, 2007). El fundamento teórico de nuestro estudio sobre Comunidades de Aprendizaje se basa en pensadores como Admiraal et al. (2021) Elboj (2006), Esteves (2021), Flores (2012), Habermas (1987), Kilpatrick (2003), Marigo (2010), Mello (2020), Sawaia (1996), Stoll et al. (2006), Valls (2000), Vangrieken et al. (2017), entre otros, que enfatizan, entre otras características, la relevancia de una visión común, la dimensión colaborativa del trabajo, el enfoque en el aprendizaje. En los trabajos de Ainscow (1997, 2020), Booth (2002), Costa (2015), Correia (1999), Murillo (2021), Rodrigues (2013), Thomas y otros (1997), entre otros, encontramos la base teórica que sustenta nuestra investigación en Educación Inclusiva, los cuales resaltan la importancia de la igualdad de oportunidades para todos los/as estudiantes independientemente de sus habilidades o desafíos, la necesidad de eliminar barreras al aprendizaje y la participación, y

la garantía de que cada estudiante reciba una enseñanza adecuada a sus necesidades individuales. También defienden la lucha contra la discriminación y la promoción del entendimiento y aceptación de la diversidad en la sociedad

Objetivos / Hipótesis

Se busca comprender la visión de alumnos/as y docentes sobre la inclusión educativa en las instituciones educativas y verificar si hay espacio y oportunidades para que ellos puedan compartir sus impresiones acerca del proceso de inclusión. Además, se investiga cómo estas impresiones pueden ser convertidas en medidas concretas que promuevan un ambiente escolar progresivamente inclusivo. Considerando que este estudio se realiza en escuelas TEIP, que forman parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje INCLUD-ED en Portugal, otro objetivo es comprender cómo la participación en una Comunidad de Aprendizaje puede amplificar las voces de estudiantes y profesores en la búsqueda de una escuela más acogedora e inclusiva.

Metodología / Método

Según Bogdan y Biklen (1994), Tuckman y Cruz (2002) y Campenhoudt et al. (2019), hay tres categorías principales de métodos de recolección de datos en investigaciones cualitativas: (i) observación, (ii) encuesta (entrevista o cuestionario) y (iii) análisis documental.

Adoptamos una metodología mixta, integrando la recolección de datos empíricos tanto en amplitud como en profundidad. Hasta ahora, hemos aplicado tres cuestionarios nacionalmente validados por la población portuguesa: "Percepciones de alumnos sobre educación inclusiva", "Concepciones y prácticas de profesores sobre educación inclusiva" y "Percepciones de profesores sobre desarrollo profesional".

Los encuestados son alumnos/as y profesores/as de agrupaciones escolares en Portugal, y esta presentación se centra en los resultados obtenidos hasta el momento.

Shaffer y Serlin (2004) proporcionan una base para nuestro enfoque: "Los métodos cualitativos y cuantitativos son, esencialmente, formas de asegurar una muestra adecuada. Ambos buscan extrapolar un conjunto limitado de datos a una población más amplia: individuos, en el caso de encuestas cuantitativas típicas, u observaciones, en análisis cualitativos."

Los datos cualitativos se recogerán a través de notas de campo de observaciones, entrevistas con alumnos/as y profesores/as y análisis de documentos.

En el procesamiento, sistematización y divulgación de los datos, se observarán todas las normas éticas establecidas por el Reglamento General de Protección de Datos, con la aprobación previa de la Comisión de Ética del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa.

Resultados y Discusión

Entre los resultados obtenidos, destaca la visión generalmente positiva de los alumnos sobre la educación inclusiva. Sin embargo, los/las alumnos/as no nativos en el idioma portugués tienden a tener una percepción menos favorable. En cuanto a los/as profesores/as, las respuestas indican que la mayoría cree que la diversidad estudiantil presenta desafíos para el cumplimiento del currículo, siendo esencial su adaptación para satisfacer las necesidades y características de todos los estudiantes. En general, los/las profesores/as ven sus prácticas inclusivas de manera más positiva que los/as alumnos/as. Las prácticas más destacadas y valoradas por los/las docentes son la diferenciación pedagógica, la participación de los/as alumnos/as en todas las actividades escolares, metodologías y actividades como proyectos y grupos interactivos. Estas prácticas son fomentadas en el contexto escolar a través de oportunidades para el desarrollo profesional y trabajo creativo, donde las comunidades de aprendizaje emergentes se presentan como lugares para la colaboración, interdisciplinariedad y participación de toda la comunidad educativa, incluyendo direcciones, alumnos, familias, profesores y técnicos especializados.

Los/as alumnos/as señalan como aspectos positivos principalmente las relaciones interpersonales, especialmente las relaciones con compañeros/as, amigos/as y profesores/as. Enfatizan la importancia del aprendizaje y enseñanza, además de valorar también las clases y el buen ambiente escolar. En relación con los/las estudiantes no nativos/as, las percepciones son muy similares. Las relaciones interpersonales son lo más destacado, especialmente con respecto a compañeros/amigos y profesores/as. También resaltan la importancia del respeto, la ayuda mutua, el juego y el buen ambiente.

Por otro lado, y a pesar de percepciones globalmente positivas, los/as profesores/as manifiestan la necesidad de desarrollar cambios para una mayor inclusión educativa, en particular, la colaboración entre los diferentes agentes educativos, incluyendo profesores de educación especial y familias, así como una gestión de recursos materiales, espacios y tiempos más favorables, tales como recursos adaptados, espacios propios, tiempos y horarios específicos asignados a profesores y alumnos y clases más reducidas.

Los/as alumnos manifiestan la necesidad de que los/as profesores/as tengan más paciencia, presten más atención a las dificultades de los/as alumnos/as y escuchen más. También destacan la importancia de tener actividades más diversificadas. Señalan además la necesidad de trabajar más eficazmente contra la discriminación, el acoso escolar, los procesos de exclusión y las actitudes prejuiciosas, siendo este aspecto el más resaltado por los/as estudiantes no nacidos/as en Portugal.

Conclusiones y Propuestas

Este estudio espera contribuir, entre otras posibilidades, a la descripción de un fenómeno educativo y ofrecer un análisis crítico sobre las percepciones de alumnos y profesores acerca del proceso inclusivo. Con el avance de la investigación, aspiramos a identificar aspectos notables que puedan sugerir maneras de crear espacios y oportunidades para fomentar la participación activa de alumnos/as y profesores/as en las decisiones, con el objetivo de una educación más inclusiva a través del fortalecimiento de sus voces.

Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?, *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. En M. Ainscow, G. Porte y M. Wang, (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true&role=button>
- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE Ltd. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf
- Campenhoudt, L.V., Marquet, J. y Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

- Costa, V. A. (2015). As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. En A.M.M. Silva y V.A. Costa. (Orgs.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. Cortez.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Esteves, D. (2021), As comunidades de aprendizagem em tempos líquidos. *CES Contexto*, 28, 34-39
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311
- Flores M. A. y Ferreira F.I. (Orgs.) (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas*. De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: a liderança dos professores. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52439/1/texto%20Flores.pdf>
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* Routledge.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Kilpatrick, S., Barrett, M. y Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities Contact: Defining Learning Communities*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18041.08806> .
- Marigo, A.F.C., Braga F. M., Constantino, F. L., Moreira, R., Mello, R. R., Giroto, V. C. y Gabassa, V. (2010). *Comunidades de Aprendizagem: Compartilhando Experiências em Algumas Escolas Brasileiras*. *Políticas Educativas – PolEd*. 3(2), 74-89. <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/22723/13208>
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Murillo, F. J. (2021, January 20). Educación y desigualdades sociales: cómo avanzar hacia una educación inclusiva para la justicia social. *Euskonews*, 757. <http://euskonews.eus/zbk/757/educacion-y-desigualdades-sociales-como-avanzar-hacia-una-educacion-inclusiva-para-la-justicia-social/ar-0757001002C/>
- Quaglia, R.J. y Corso, M.J. (2014) *Student Voice: The Instrument of Change*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Rego, W. L. y Pinzani, A. (2015). *Pobreza e cidadania. Módulo I. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/secadi-formacao-continuada-pbf/mod-1/capitulo1-2.html>
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rodrigues, D. (2013). *19 parágrafos sobre equidade e inclusão em educação. Equidade e Educação inclusiva*. Profedições.
- Sawaia, B.B. (1996). Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. En R.H.F. Campos (Ed.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). Vozes. <https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/comunidadea-apropriacao-cientifica-de-um-coceito-tao-antigo-quanto-a-humanidade.pdf>
- Shaffer, D. W. y Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Greenwood, A. y Hawkey, K. (2006). Professional learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1997). *The Making of the Inclusive School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135198>
- Tuckman, B. W. y Cruz, M.C. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valls, R. C. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. [Tese de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/43073>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS E IMPLANTACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

María García-Pérez Calabuig¹, Pilar Ester Mariñoso² Joanne Mampaso Desbrow² y Rocío Illanes Segura³
Universidad Nacional de Educación a Distancia¹, Universidad Camilo José Cela², Universidad de Sevilla³

Autoría de correspondencia: mgarcia@edu.uned.es

Resumen

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es uno de los temas educativos más investigados en la actualidad, al considerarse la pieza esencial para atender la diversidad de los estudiantes y alcanzar una educación inclusiva de calidad. Sin embargo, en el contexto europeo apenas existen investigaciones en el área, y menos cuando se trata de la etapa escolar. Por eso, este documento se busca analizar, a través de una revisión sistemática, las propuestas que evidencian pautas para el desarrollo de materiales validados para la etapa escolar y las indicaciones didácticas señaladas para la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas docentes en los países europeos. Tras la revisión de las bases de datos PsycINFO y Google Scholar se aplicaron los criterios de exclusión y se seleccionaron 8 publicaciones científicas. En conclusión, se evidenció que el DUA aporta grandes beneficios educativos para todo el estudiantado, además de fomentar la participación, el compromiso emocional y conductual de los discentes.

Palabras clave: atención a la diversidad; Diseño Universal del Aprendizaje; educación inclusiva.

Introducción / Marco Teórico

Se define el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como un marco educativo que abarca las condiciones necesarias para convertir el entorno natural en un espacio más accesible. En las últimas dos décadas, se ha observado un incremento en la investigación y la implementación de prácticas educativas asociadas a este enfoque. De hecho, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su título preliminar que uno de los principios y objetivos de la educación es garantizar los derechos de los niños según la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, promoviendo la inclusión educativa y aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto implica proporcionar al estudiantado múltiples formas de presentación, acción y expresión, así como diversas formas de participación en la información que se les ofrece. Vivimos en una sociedad diversa, donde las personas y los grupos se diferencian entre sí por su cultura, su clase social, lengua, religión, edad, género, etc. (Moriña, 2008). No son los discentes los que se integran, sino que es la escuela la que necesita reestructurarse para atender a la diversidad, considerar las necesidades individuales y ofrecer una educación de mayor calidad (Pardo et al., 2020). Dado que el DUA se utiliza en diferentes entornos educativos, desde el nivel infantil (Palaguachi-Tenecela et al., 2020) hasta el ámbito universitario (Pastor, 2015), se requiere una mayor profundización en el cumplimiento de sus principios para promover una educación más inclusiva (Cortés et al., 2021).

Objetivos / Hipótesis

Las revisiones sistemáticas realizadas hasta la fecha parecen identificar la necesidad de profundizar en los elementos a considerar para diseñar y validar los materiales empleados al aplicar el DUA, así como determinar la formación que demandan los docentes para llevar a cabo este proceso. Bajo esta premisa, surge la oportunidad para esta investigación. El objetivo es comparar, a través de la literatura científica consultada y los resultados empíricos obtenidos, por un lado, qué propuestas evidencian pautas para el desarrollo de materiales validados para la etapa escolar y, por otro lado, analizar las indicaciones didácticas propuestas para la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas docentes en los países europeos.

Metodología / Método

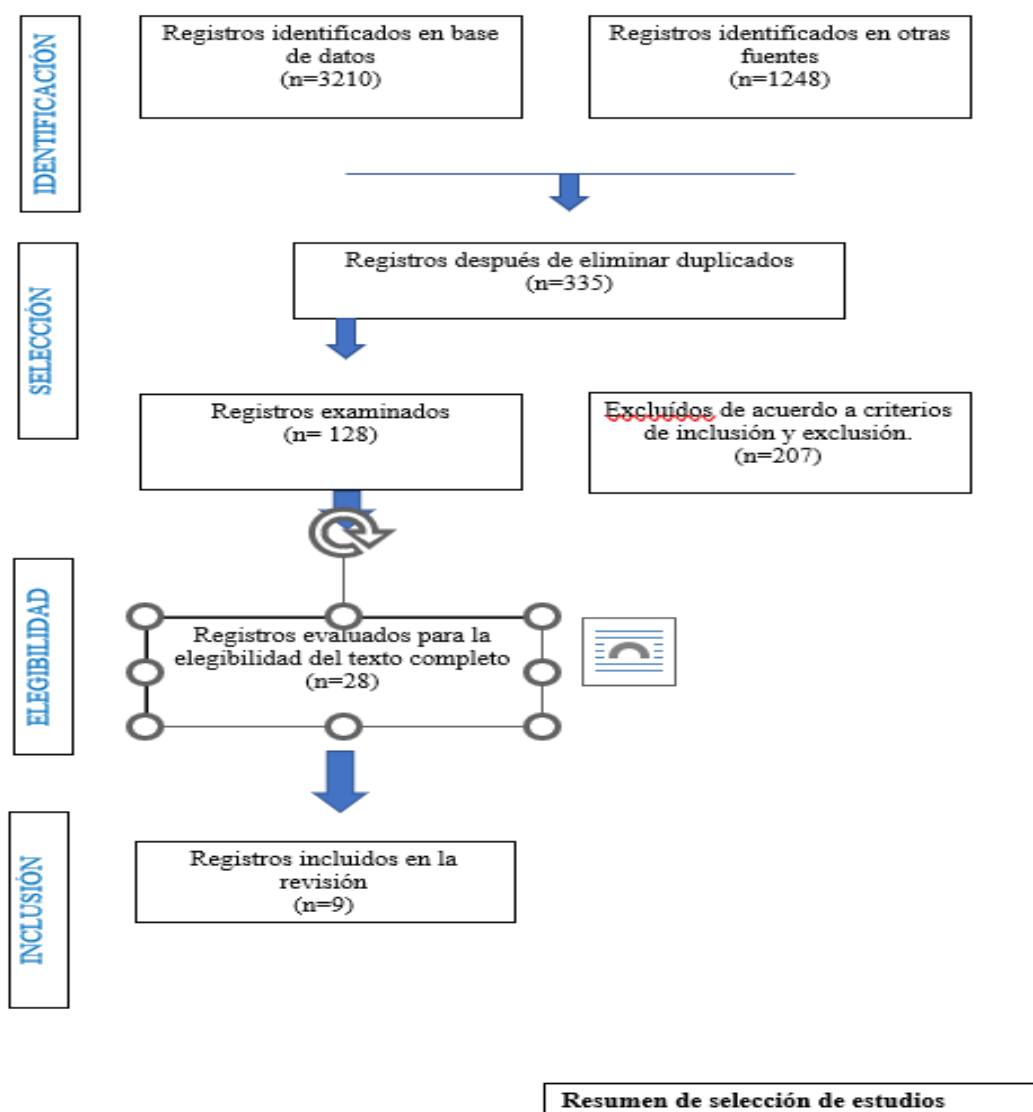
Para el cumplimiento de nuestro objetivo de la investigación, se realiza una revisión sistemática siguiendo estas seis etapas (Higgins et al, 2011): Formulación de la pregunta de investigación, protocolo de revisión, búsqueda de estudios, selección de estudios, extracción de datos, evaluación del riesgo de sesgo, síntesis de los resultados, interpretación de los resultados, presentación y publicación de la revisión.

En primer lugar, estudiada la situación, se determinó centrar el objetivo de estudio en el Diseño Universal del Aprendizaje en los países europeos ¿Qué impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes, el enfoque inclusivo dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cuál es la percepción y formación de los docentes para la elaboración e implementación de propuestas realizadas bajo el prisma del Diseño Universal de Aprendizaje? En segundo lugar, se siguió un protocolo de revisión y búsqueda de artículos. Teniendo en cuenta el creciente número de estudios desde 2020 que han abordado el Diseño Universal del Aprendizaje, se decide centrar la búsqueda inicial de publicaciones empíricas en el periodo 2020-2024 dentro del contexto europeo. La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos PsycINFO y Google Scholar, y con los siguientes términos/descriptores: Diseño universal de aprendizaje OR universal design for learning OR UDL; AND Students; AND Teachers; AND Primary OR Primary Education OR High School.

Seguidamente se seleccionaron los estudios. Así los resultados iniciales de la búsqueda en PsycINFO dieron lugar a un total de 1127 resultados (según los términos de búsqueda) y los de Google Scholar (eliminando citas) 3210 resultados, ordenados por relevancia. A partir de aquí, se revisaron, en primer lugar, los resúmenes de los 1127 estudios encontrados en PsycINFO y se seleccionaron solo aquellos de carácter empírico publicados en revistas en los que se estudiaba el diseño universal del aprendizaje tanto desde la perspectiva del docente como experiencias con estudiantes en edad escolar. De este modo, se seleccionaron 6 estudios. En segundo lugar, tomando como punto de partida los resultados de Google Scholar (4 de los 6 estudios encontrados en PsycINFO estaban también en Google Scholar), se decidió hacer un primer filtro sobre los primeros resultados obtenidos teniendo en cuenta los títulos de los artículos, y seleccionando solo artículos de revistas (se eliminaron tesis doctorales, capítulos de libro y actas de congresos), lo que redujo el número total de estudios a 335. Seguidamente, hicimos un segundo filtro, revisando los resúmenes de los artículos, y seleccionando solo aquellos estudios de carácter empírico (se eliminaron las revisiones teóricas, meta-análisis e intervenciones) y publicados por autores europeos, lo que redujo las fuentes seleccionadas a un total de 10. De los 10 estudios mencionados, se seleccionaron solo aquellos con diseño transversal o cuasiexperimental, en los que se indicaban estudios en los que se ofrecían datos empíricos sobre las experiencias o materiales diseñados. De tal forma que las intervenciones seleccionadas debían de tener al menos una evaluación o bien cualitativa o cuantitativa con un pre-test y post-test o bien transversal con el fin apreciar el impacto de la variable estudiada tanto entre los estudiantes o docentes. Se tuvo en cuenta que los estudios tuvieran el DUA como enfoque principal y se hubieran realizado dentro de un contexto europeo. La selección final dio lugar a 8 estudios que hemos utilizado como productores de resultados.

Figura1.

Diagrama de flujo de la selección de estudios según modelo PRISMA (2020)



La codificación de los estudios se llevó a cabo atendiendo a los siguientes criterios : tamaño de la muestra, medidas recogidas (variable evaluada), tipo de diseño. Con esta codificación se realiza un análisis de las características de los estudios seleccionados que son aquellos que se encuentran con asteriscos en las referencias bibliográficas de este documento.

Resultados y Discusión

Las investigaciones analizadas, aunque unidas por un interés común en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), abordan una amplia gama de temáticas que reflejan la diversidad y complejidad de este enfoque, desde el análisis del rendimiento los estudiantes hasta el empoderamiento de los discentes, pasando por la percepción y capacitación de los docentes en la creación de materiales educativos. Esta variedad de enfoques no solo demuestra la versatilidad del DUA como herramienta para mejorar la educación sino también su capacidad

para atender a las necesidades específicas del estudiantado y educadores, fomentando un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible. Según los datos, y en relación con el tamaño de la muestra, ésta oscilaba en todos los estudios entre 384 alumnos y 16 participantes entre alumnos y docentes.

Autores como Roski et al. (2024) destacan como el Diseño Universal para el Aprendizaje resultó ser más efectivo para fomentar aprendizajes escolares como lectura, escritura y aritmética en los estudiantes destacando el valor de la personalización de los procesos de enseñanza -aprendizaje lo que permite atender en todo momento las diferencias individuales. Por su parte Frolli et al. (2023) estudió como el DUA puede implementarse en plataformas de aprendizaje digitales, enriqueciendo las oportunidades educativas y promoviendo aprendizajes más autónomos. Se comprobó cómo beneficia a determinados grupos de estudiantes, apoyando su efectividad en contextos educativos inclusivos. De la misma manera Stylianidou et al. (2021) muestra cómo la realidad aumentada y los juegos educativos, proporcionan formas de evaluación alternativas contribuyendo a un mayor compromiso y participación en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por su parte Rodrigo et al. (2020) destacó el hecho de cómo adaptando las sesiones por medio del Diseño Universal de Aprendizaje, se ha promovido la participación y el desarrollo de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, favoreciendo la construcción del concepto de empoderamiento en éstos.

Los hallazgos de Antúnez et al. (2020) respaldan que la intervención educativa tiene efectos positivos en el compromiso emocional y conductual de los estudiantes, independientemente de su origen étnico o cultural cuando han trabajado por medio de DUA. El programa fomentó una comprensión intercultural, mostrando avances considerables en el clima del aula y un aumento del compromiso emocional por parte de los alumnos. Zhang et al. (2021) promovió un codiseño de su planificación de aula bajo el prisma del DUA junto a investigadores y sus estudiantes. Durante el proceso emergió la adopción de estrategias de autorregulación como un pilar clave para la mejora del compromiso de los alumnos. Se creó una herramienta de autorregulación que facilitó al docente la modificación de su metodología (por ejemplo, modificando las instrucciones de las actividades) para responder de manera más efectiva a las demandas de los alumnos.

Respecto a los estudios en lo que se ha analizado el papel del docente, Markou y Noguera (2022) estudian las estrategias en la implementación del DUA concluyendo que supone un desafío adoptar estas prácticas más innovadoras, debido principalmente a currículos rígidos, falta de formación y recursos insuficientes. Sin embargo, los docentes de educación especial y presentaron diferencias notables hacia esta percepción, ya que cuentan con currículos más flexibles, permitiéndoles adaptar y modificar su enseñanza con mayor libertad. Por su parte, Unluol et al. (2020) expone que la formación más efectiva para los docentes que implementan DUA en las aulas requiere de una instrucción explícita, aportando ejemplos y contraejemplos que les permitan diseñar futuras experiencias educativas, preparándolos para atender a todos los estudiantes en contextos inclusivos.

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, se debe señalar los beneficios que aporta el DUA en la mejora de la calidad educativa inclusiva, ya que fomenta una mayor participación y compromiso por parte del estudiantado. De ahí surge la importancia de plantear investigaciones sobre aplicaciones específicas del DUA en los entornos de aprendizaje, incluyendo las condiciones necesarias para la implementación, detectando las barreras más comunes y buscando las mejores aportaciones desde la práctica (Cast, 2018). Esta investigación resalta ya que es la única hasta la fecha donde se recoge una revisión sistemática de publicaciones dentro del contexto europeo y en edad escolar sobre el Diseño Universal del Aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alba, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J. (2015). Tecnologías y diseño universal para el aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 89-100. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/1813>
- **Antúnez, Á., Pérez-Herrero, M.d.H., Rosário, P., Vallejo, G., y Núñez, J.C. (2020) Engagement SPIRALS in Elementary Students: A School-Based Self-Regulated Learning Approach. *Sustainability*, 12, 3894. <https://doi.org/10.3390/su12093894>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- **Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M.C., Laccone, R.P. & Bisogni, F. (2023). Universal Design for Learning for Children with ADHD. *Children*, 10, 1350. <https://doi.org/10.3390/children10081350>
- Higgins, J.P.T. & Green, S., editors, (2011) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- **Markou, P., & Díaz-Noguera, M. D. (2022). Investigating the implementation of universal design for learning in Greek secondary and second chance schools through teachers' reflections Dayle learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1851-1863. <https://doi.org/10.12973/eu-er.11.3.1851>
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, (26), 2, 521-538. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94051>
- Palaguachi-Tenecela, M. C., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72-101. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/720>
- Pardo Rojas, A., Triviño García, M. de los Á., & Mora Jaureguialde, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo: la gamificación como metodología de aprendizaje*. Pirámide.
- **Rodrigo, M. P., Galán, D., Mampaso, J. y Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Revista Prisma Social* 37, 7–35. <https://revistaprimasocial.es/article/view/4563>
- **Roski, M., Walkowiak, M., & Nehring, A. (2024). Learning analytics and the Universal Design for Learning (UDL): A clustering approach. *Computers & Education*, 214, 1-16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131524000423?via%3Dihub>
- **Stylianidou, N., Sofianidis, A., Manoli, E., & Meletiou-Mavrotheris, M. (2020). “Helping Nemo!”—Using augmented reality and alternate reality games in the context of universal design for learning. *Education Sciences*, 10(4), 1–24. <https://doi.org/10.3390/educsci10040095>
- **Unal, N., Karal, M. A., & Tan, S. (2020). Developing Accessible Lesson Plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 0, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>

****Zhang, L., Jackson, H. A., Yang, S., Basham, J. D., Williams, C. H., & Carter, R. A. (2021). Codesigning learning environments guided by the framework of universal design for learning: A case study. *Learning Environments Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09364-z>**

FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL PARA EL EMPLEO EN EXTREMADURA: INTERROGANTES DESDE LA JUSTICIA SOCIAL Y ESPACIAL

María de los Reyes Benítez Martínez¹, Domingo Barroso Hurtado¹, Wenceslao Arroyo Machado², Laura Alonso Díaz¹
Universidad de Extremadura¹, Universidad de Granada²

Autoría de correspondencia: mdelosrbm@unex.es

Resumen

La formación profesional para el empleo ha planteado diferentes programas de formación para incentivar la inserción sociolaboral y desarrollo de mercados. Para ello, se ha implementado la formación profesional dual, atendiendo al imaginario alemán, que pretende mejorar la inserción a través de la alternancia de la formación con el empleo. Desde el prisma de la justicia social, ponemos el foco en el análisis de las familias profesionales y niveles de certificación ofertados, aplicando criterios procedentes de la justicia espacial que permitan reflexionar sobre el papel del tamaño del municipio en la formación para el empleo propuesta. La aproximación del análisis de los datos muestra cierta similitud entre la oferta de familias profesionales y un nivel de certificado dominante sobre los otros. Tras esta primera aproximación se nos plantean varios interrogantes que nos llevan a poner el foco más allá del reconocimiento de los programas o del acceso dependiendo del municipio.

Palabras clave: Justicia social, justicia espacial, formación profesional para el empleo, oferta formativa.

Introducción / Marco Teórico

La formación profesional para el empleo en España ha planteado diferentes programas formativos para incentivar la inserción sociolaboral de la población empleada y desempleada y, dentro de esta última, de algunos colectivos que han sido identificados como más vulnerables o con mayores dificultades de inserción. Entre las últimas reformas de la FPE, la formación dual se ha promovido con el modelo del sistema dual alemán para mejorar el empleo juvenil, el mercado de trabajo y la calidad de la formación profesional, a pesar de no poder garantizar las mismas condiciones que dicho sistema. Las críticas a las que se ha enfrentado el desarrollo de esta modalidad dual en España son diversas, ya que el “efecto societal” español sobre el imaginario alemán de la formación profesional ha modificado considerablemente el modelo original, principalmente en cuanto al papel de las empresas y participantes (Artiles et al., 2019). No obstante, si bien la formación dual se ha terminado implementando en el contexto español, existe una escasa investigación en general y, en particular, sobre la formación profesional dual para el empleo (FPDE), especialmente desde el prisma de la Justicia Social.

En el contexto extremeño, donde estamos desarrollando parte del proyecto DUALES (PID2022-137602OB-I00), de acuerdo con la Orden de 26 de noviembre de 2020 (Consejería de Educación y Empleo, 2020), el de Escuelas Profesionales Duales, recientemente implementado en todo el territorio extremeño, intenta proporcionar igualdad de oportunidades tanto laborales como de acceso a la formación en todas las comarcas de la región. Desde el prisma de la justicia espacial, consideramos conveniente analizar cómo se están distribuyendo las oportunidades (¿reales?) de acceso en territorios tanto urbanos como rurales.

Para hablar de justicia espacial es necesario entender que está relacionada con la Justicia Social. La Justicia Social intenta hacer frente a una serie de injusticias que oprimen a unas personas y favorecen a otras. Esta perspectiva plantea analizar dichas injusticias y las

soluciones que se plantean desde los pilares distribución, que se puede conceptualizar como igualdad de oportunidades o igualdad de éxito; reconocimiento y la representación, aunque es necesario mencionar la teoría de la libertad de las relaciones opresivas propuesta por Young que propone unir los enfoques distributivo y relacional para hacer frente a ciertas injusticias (Abiétar et. al, 2015; Gewirtz, 1998). En este último podemos encuadrar a la justicia espacial. Algunos estudios que desde el prisma de la justicia espacial han estudiado la formación para el empleo han planteado cuestiones relacionadas con el tipo de ciudadano que se pretende formar (Kettunen y Prokkola, 2022) o si la promoción del acceso equivale directamente a la reducción de las injusticias, para lo que sería interesante analizar lo que ocurre dentro de los programas (Meri et al., 2021).

La controversia de la temática está en entender si el acceso proporcionado se dirige a una igualdad de éxito con el territorio conectado y los participantes insertados sociolaboralmente o si, por el contrario, se dirige a una igualdad de oportunidades que podría derivar en microentornos aislados por sus condiciones geográficas y retiene a su población. Por todo ello, con esta comunicación, pretendemos plantearnos de qué forma deberíamos abordar los datos del proyecto DUALES para ponerlos en relación con los debates existentes en materia de justicia social y justicia espacial. Para ello, os aproximamos con unos análisis iniciales a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo evoluciona la distribución de los programas de formación dual o en alternancia con el empleo en Extremadura según el tamaño del municipio atendiendo a la familia profesional y el nivel de las especialidades impartidas en los programas implementados?

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre qué consideraciones deberíamos tener en cuenta para vincular la justicia espacial y la justicia social con el análisis de la evolución temporal de la distribución de la oferta de los programas de formación profesional dual para el empleo o en alternancia con el empleo en Extremadura. Para ello, analizaremos dicha evolución de la distribución según el tamaño del municipio atendiendo a la familia profesional y el nivel de las especialidades impartidas en los programas implementados.

Metodología / Método

Muestra y recolección de datos

La muestra de datos se compone de la información referente a un total de 257 programas de formación profesional dual para el empleo o de formación en alternancia para el empleo concedidos en Extremadura durante los años 2004, 2008, 2016, 2021. La información sobre estos programas incluye un total de 443 especialidades impartidas con los municipios en los que se implementaron. Todas las especialidades han sido organizadas según su familia profesional (2004, 2008, 2016, 2021) y nivel del certificado (2016, 2021).

Cabe destacar diferentes decisiones que se tomaron para curar los datos de investigación y que influyen en los resultados obtenidos: a) se ha especificado el municipio de mayor tamaño dentro de una comunidad en el caso de que esta promoviese el programa; b) se ha identificado cada especialidad como si fuese una oferta separada en un municipio, incluso las que se incluyen dentro de un itinerario formativo; c) se han organizado manualmente en familias profesionales las especialidades formativas de los años 2004 y 2008, recurriendo a la triangulación entre personas investigadoras en caso de discrepancia.

Los datos analizados han sido seleccionados a partir de una base de datos proporcionada por el Servicio Extremeño Público de Empleo y que abarca el periodo 2002-2021. Se han seleccionado los programas referentes a un año previo a la crisis económica del 2007 (2004), el primer año de la crisis (2008), un año enmarcado en el periodo de recuperación tras la crisis (2016) y el último año de la base de datos disponible (2021).

Análisis de datos

Se ha utilizado el programa RStudio para realizar un análisis de frecuencia y promedio sobre los datos recolectados organizándolos por año de concesión y estableciendo diferencias entre ellos en relación con las familias (2004, 2008, 2016 y 2021) y niveles de los certificados de profesionalidad de las especialidades formativas impartidas (2016, 2021).

Resultados y Discusión

Esta sección recoge una primera aproximación al análisis de los resultados derivados del interrogante planteado. En primer lugar, se han analizado las familias profesionales ofertadas con mayor frecuencia en función del año y tamaño del municipio en el que se impartieron:

Tabla 1

Número de especialidades ofertadas por año, tamaño del municipio y familia profesional

	2004		2008		2016		2021	
Tamaño	Familia	Cantidad	Familia	Cantidad	Familia	Cantidad	Familia	Cantidad
<1000	EOC	10	AGA	3	AGA	6	AGA	4
	AGA	7	HOT	3	EOC	1	ENA	3
	SSC	3	IMA	3			SEA	2
1000-2000	EOC	4	EOC	4	AGA	10	EOC	5
	ART	2			SSC	4	HOT	5
			HOT	2			AGA	3
	HOT	2			HOT	3	SSC	3
2000-5000	EOC	9	EOC	17	SSC	12	EOC	13
	IMA	5	AGA	9	AGA	7	HOT	8
	MAM	4	MAM	8	HOT	4	SSC	8
5000-10000	EOC	8			AGA	14	HOT	13
	MAM	3	EOC	8	HOT	8	EOC	7
	SSC	2			SSC	7	AGA	6
10000-20000	EOC	4	EOC	5	SSC	5	EOC	5
	MAM	3	MAM	4			AGA	3
	SSC	1	ELE	1	AGA	4	SSC	3
>20000	IFC	3			HOT	10	EOC	6
	ADG	1			SSC	6	AGA	5
	AGA	1	EOC	4				
	SSC	1			AGA	5	IFC	3

Nota. A) Nombre completo de cada familia que aparece en la tabla: ADG: Administración y gestión; AGA: Agraria; ART: Artes y Artesanías; ELE: Electricidad y electrónica; EOC: Edificación y obra civil; ENA: Energía y agua; HOT: Hostelería y turismo; IFC: Informática y comunicaciones; IMA: Instalación y mantenimiento; MAM: Madera, mueble y corcho; SEA: Seguridad y medio ambiente; SSC: Servicios socioculturales y a la comunidad. B) Por motivos espaciales y relacionados con la visualización de datos, en los casos en los que había múltiples familias con la misma frecuencia durante un año y tamaño de municipio (e.g., 5 especialidades con una frecuencia de 1 o de 2), se ha optado por especificar únicamente aquellas familias cuya frecuencia era notoriamente más destacada que el resto (e.g., municipios >20000 en 2008).

Destacamos cómo en 2004 la oferta previa a la crisis económica se concentraba en familias relacionadas con la edificación y la construcción o sectores afines (e.g., madera, mueble y corcho). En 2008, prima la construcción en todos niveles, pero especialmente los municipios pequeños comienzan transición a agricultura y hostelería. En 2016, la construcción ocupa un papel residual, mientras irrumpe con la familia agraria, de servicios socioculturales y el turismo. Por último, en 2021 reaparece la construcción y convive con los servicios socioculturales, la familia agraria y la de la hostelería. Por tamaño de municipio, cabe destacar cuestiones como que la agricultura se ha mantenido presente en los municipios menores de 1000 habitantes, mientras que los servicios sociocomunitarios no parecen ser relevantes, al contrario de lo que ocurre en todas las franjas superiores a 1000 habitantes desde 2016 en adelante. Sin embargo, no parecen apreciarse otras diferencias sustanciales entre los agregados, por lo que podrían estar funcionando los criterios de igualdad de distribución recogidos en órdenes autonómicas (Consejería de Educación y Empleo, 2020).

En segundo lugar, se han analizado los niveles de las especialidades formativas ofertadas en los años 2016 y 2021 en función del tamaño del municipio en el que se ofertaron:

Tabla 2

Número de especialidades ofertadas por año, tamaño del municipio y nivel del certificado

Tamaño	Año	CP1	CP2	CP3	EF
<1000	2016	3	3	0	1
	2021	4	6	0	0
	Total	7	9	0	1
1000-2000	2016	4	8	1	1
	2021	5	4	1	1
	Total	9	12	2	2
2000-5000	2016	4	8	1	3
	2021	5	8	2	3
	Total	9	16	3	6
5000-10000	2016	3	10	4	5
	2021	8	10	3	3
	Total	11	20	7	8
10000-20000	2016	2	6	0	1
	2021	2	8	0	0
	Total	4	14	0	1
>20000	2016	7	13	3	0
	2021	2	8	1	4
	Total	9	21	4	4
Total	2016-2021	49	92	16	22

Nota. EF hace referencia a las especialidades formativas ofertadas que no aparecen vinculadas a un nivel del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

El análisis de los niveles de los certificados nos permite destacar cuestiones como el hecho de que la oferta de los de mayor nivel competencial se concentran a partir de los municipios mayores de 2000 habitantes, lo que puede tener implicaciones para el nivel competencial o el tipo de persona que se ofrece a la población de estos municipios (Kettunen y Prokkola, 2022) o que el grueso de la oferta se ubica en los certificados de nivel 2, lo que puede tener implicaciones para el acceso de aquellas personas que no poseen credenciales académicas de ESO o de un nivel similar (Abiétar et. al, 2015).

En síntesis, esta primera aproximación nos permite reflexionar sobre qué cuestiones deberíamos focalizar nuestros análisis para situarnos y alimentar los debates sobre FPDE y justicia social. Consideramos que, en primer lugar, sería interesante analizar la distribución de los niveles de los certificados impartidos en cada familia profesional en función del tamaño del territorio y los itinerarios formativos que componen. De esta manera, sabríamos, por ejemplo, si los certificados de nivel 1 en los municipios con menos habitantes se concentran en determinadas familias, analizando la oferta y el perfil competencial que se ofrece a las personas que abandonaron prematuramente el sistema educativo (Abiétar et. al, 2015) y qué tipo de ciudadanos se pretende formar a partir de esa oferta (Kettunen y Prokkola, 2022). Por otra parte, concordamos que analizar el acceso a los programas no es suficiente para comprender otras injusticias que ocurran dentro de los programas, como las relacionadas con las desigualdades de género (Meri et al., 2021), y que pueden estar vinculadas con esas propuestas de conformación de personas. Para ello, será interesante profundizar en otras técnicas de recolección y análisis de la información que permitan superar las lagunas de los datos secundarios de los que disponemos.

Conclusiones y Propuestas

Más allá de la primera aproximación realizada en esta comunicación, profundizar en el análisis de los datos secundarios sobre la oferta formativa de FPDE nos permitirá analizar cómo se distribuye la oferta de diferentes especialidades, niveles de cualificación, posibilidades de acceder al mercado de trabajo y potenciales configuraciones de personas en función del tamaño del territorio donde se implementan los programas. A su vez, estos resultados, una vez analizados en profundidad, nos permitirán alimentar los debates sobre justicia espacial y FPDE para lo que consideramos oportuno y necesario no limitarnos a analizar el acceso y distribución de la oferta a los programas, sino todas aquellos mecanismos y dinámicas de opresión y desigualdad que puedan plasmarse durante su implementación.

Referencias bibliográficas

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A. y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 221–224. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Artiles, A. M., Barrientos, D., Kalt, B. M. y Peña, A. L. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145–167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Consejería de Educación y Empleo (2020). Orden de 26 de noviembre de 2020 por la que se aprueban las bases reguladoras de concesión de subvenciones destinadas a la financiación del programa de escuelas profesionales duales de empleo de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 30 de noviembre de 2020, 44752- 44831. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2020/2310o/20050220.pdf>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Kettunen, M., y Prokkola, E. K. (2022). Differential inclusion through education: Reforms and spatial justice in Finnish education policy. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/23996544211001383>

Meri-Crespo, E., Navas-Saurin, A. A. y Abiétar-López, M. (2021). Providing access to training—Enough to achieve gender equality? An analysis of public gender policies in Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.2015712>

DIDACTIC MENÚ: SISTEMA DE RECURSOS LÚDICOS INCLUSIVOS UTILIZADO EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DGETI EN SONORA MÉXICO

María Isabel López-Vizcarra, Félix Medina Velázquez, María Guadalupe Casillas Vera
DGETI, México

Autoría de correspondencia: mariaisabel.lopez.cb132@dgeti.sems.gob.mx

Resumen

El presente trabajo trata acerca del empleo del sistema “Didactic Menú” como apoyo curricular inclusivo de la carrera de Dietética en la Dirección de Educación Media Superior DGETI, en Sonora, México. “Didactic Menú” es un sistema didáctico conformado por un Manual de Prácticas de Laboratorio de Nutrición y Dietética con materiales lúdicos asociados a un código QR, tales como Serpientes y Escaleras en la Nutrición, Pizarrón Nutrididáctico, Nutrimemorama, Rompecabezas de los Sistemas Humanos, entre otros, con la traducción a lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva y lenguaje yaqui cahita para personas de etnias indígenas. Este sistema se adapta a la educación desde preescolar hasta el nivel superior, con variedad de recursos y herramientas enfocadas al desarrollo integral de los estudiantes, en correspondencia a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

La creación de este sistema innovador surge debido a la necesidad de contar con materiales didácticos para el reforzamiento de los contenidos académicos de temas de nutrición y dietética, así como promover el derecho a la inclusión de las personas con discapacidad o pertenecientes a grupos sociales vulnerables. Tras la implementación de “Didactic Menú”, se logró un incremento significativo en el rendimiento académico en los estudiantes con una aceptación del 100% de los recursos utilizados en los diferentes lenguajes utilizados.

Palabras clave: Aprendizaje Inclusivo, Recursos Lúdicos, Materiales didácticos, Didactic menú.

Introducción / Marco Teórico

En la actualidad, los problemas sociales tales como la violencia, discriminación por género, el rechazo a la diversidad cultural, racismo, cambio climático y desigualdad social demandan una sociedad más crítica, comprometida y activa para mitigar estas problemáticas (Ramos, 2022). La pedagogía crítica se enfoca en formar una comunidad más justa a partir del empoderamiento personal con una conciencia crítica, la cual les permite tomar las mejores decisiones respecto a situaciones económicas, sociales, políticas y personales, para tener mayor control sobre el rumbo de sus vidas (Giroux, 2003).

El aprendizaje es un proceso de cambio constante generado por la experiencia en el comportamiento de una persona, la didáctica lo reconoce y motiva facilitando su asimilación y apropiación (Caisaguano, 2015). De acuerdo con el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, relacionándolos con los conocimientos anteriormente adquiridos (Moreno, 2015), en este escenario, los profesionales de la educación presentan los desafíos referentes a la construcción de saberes para ejercer la práctica docente de forma consciente y crítica, así como el conocimiento de referenciales teóricos y de estrategias didácticas que les posibiliten la construcción de saberes para cubrir la diversidad de los estudiantes presentes en el salón de clases (Critelli, 2024).

La Declaración de los Derechos Humanos establece el derecho a una educación de calidad a partir del principio que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad

humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales y el respeto a la escolarización de estudiantes con discapacidad (Sebastián-Herdero, 2023). La educación inclusiva establece que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones que les permita desarrollarse como persona y ciudadano, favoreciendo los procesos autónomos inmersos a la dignidad humana, sin importar su condición, creencia, capacidad, característica o etnia. Lo anterior se ha hecho visible a través de diversos documentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, el Foro Mundial sobre Educación; la Educación inclusiva: el camino hacia el futuro y los Objetivos del Desarrollo Sostenible Metas 2030 (Vadillo, 2023). En este sentido, conceptos como inclusión, educación inclusiva y educación para todos ha incrementado su presencia en la literatura especializada, donde se encuentran trabajos de la enseñanza de las matemáticas, de las ciencias a través de la experimentación de una perspectiva multisensorial (Critelli, 2024) así como de la enseñanza en temas de nutrición y dietética a través de recursos lúdicos dirigidos a personas con discapacidad y a personas pertenecientes a etnias indígenas (López-Vizcarra, 2023).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2021, el 5.7% de la población en México son personas con discapacidad, de las cuales el 12.1% son sordas, solo el 45% tienen concluida la educación primaria, situación desfavorable para la inserción laboral. En relación con el modelo que se sigue en el país, los apoyos se priorizan en la rehabilitación y no en la integración, lo cual se refleja de manera adverso en el ámbito político, económico, social y educativo para las personas con discapacidad (Negrete, 2023), respecto a la comunidad perteneciente a etnias indígenas, ocupan el 6.1% de la población mexicana, donde la educación se describe como intercultural, comunitaria e incluyente, sin embargo, en la práctica aún se observan tropiezos, tensiones y rezagos (Ruiz, 2022).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca la construcción de la nacionalidad en los jóvenes, el respeto a la soberanía del país, el aprecio por la historia, en la tolerancia y la inclusión de todos sin importar su género, origen social o etnia. A partir de un enfoque de excelencia educativa, la NEM procura la formación de nuevas ciudadanías capaces de moldearse a sí mismas, con independencia y autonomía (Segura, 2020; SEMS, 2019). La NEM plantea un proceso educativo integral que promueve el aprendizaje y el respeto por la dignidad humana. Uno de sus principios rectores es que la comunidad escolar tenga acceso a materiales educativos con distintos propósitos didácticos inclusivos, donde el docente sea sensible a las características individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales de sus estudiantes y sea capaz de adaptar su enseñanza a estas, logrando pertinencia, eficacia y eficiencia en el desempeño académico (López-Vizcarra, 2023).

Objetivos / Hipótesis

Desarrollar materiales lúdicos inclusivos del sistema Didactic Menú, con traducción a lenguaje de señas y lengua indígena yaqui cahita para incluir a personas con discapacidad y personas pertenecientes a etnias indígenas.

Implementar “Didactic Menú” en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio No 132 de la DGETI como apoyo académico en la carrera de Dietética para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hipótesis

Los juegos didácticos inclusivos se relacionan de manera directa y significativa con el aprendizaje, donde el 80% o más de los estudiantes que han usado “Didactic Menu”, consideran que su uso facilita el proceso de aprendizaje.

Metodología / Método

Se creó “Didactic Menú”, el cual consiste en un Manual de Prácticas de Laboratorio de Dietética provisto de un código QR que enlaza a materiales lúdicos inclusivos con traducción al lenguaje de señas y lengua yaqui cahita. Los juegos incluidos son: 1. Serpientes y Escaleras de la Nutrición. Consiste en el juego tradicional del mismo nombre, pero con imágenes

referentes a alimentos saludables en las escaleras y alimentos de calorías vacías en las serpientes, las preguntas del juego son relacionadas a temas de nutrición, donde el alumno aprende conceptos relacionados con la nutrición de una manera divertida. 2. Pizarrón Nutrididáctico. Mediante un pizarrón provisto de imágenes con imanes y preguntas guiadas, el alumno realiza la identificación de conceptos, forma estrategias para menús saludables, y juega con la creación de estos menús en este espacio. 3. Nutrimemorama. en esta etapa se realizó un juego que consiste en tarjetas doble impresas con ingredientes y alimentos regionales preparados con su respectivo contenido nutrimental 4. Rompecabezas. Se seleccionaron imágenes de los diferentes sistemas del cuerpo humano como base en la elaboración de rompecabezas.

Se implementó el sistema “Didactic Menú” con alumnos del CBTIS No 132 de DGETI, quienes fueron capaces de apropiarse del conocimiento y lo transmitieron en la casa hogar “Todos somos iguales” donde hay un estudiante sordo y en la casa de retiro para adultos mayores “Juan Pablo II”, donde una persona pertenece a la etnia yaqui.

Resultados y Discusión

Para evaluar el nivel de aceptación del manual, se realizó una encuesta a estudiantes de los grupos de tercero y quinto semestre de la carrera de Dietética, arrojando los siguientes resultados: 43.5% son de quinto semestre, 56.5% son de tercer semestre; 54.3 % tienen 16 años, 39.1% tienen 17 años, 71.7 % son mujeres, 28.3 % son hombres; el 100% ha realizado prácticas en el laboratorio, el 68.2% ha utilizado el manual en dos semestres, 13.6% lo ha utilizado un semestre; el 100% externan que se les facilita la elaboración de prácticas con el manual, de igual manera, el 100% dicen que la explicación es clara y concisa, en términos generales, el nivel de aceptación fue superior al 84.8% en todos los escenarios planteados.

Después de su implementación, se realizó una segunda encuesta en Google Forms con el mismo universo de alumnos, el 100% argumentan que el uso de juegos inclusivos favorece el aprendizaje, el 100% desea que se desarrollen nuevos juegos para aplicarlos en los diferentes momentos evaluativos, el 100% de los estudiantes expresan que al jugar se fortalecen lazos de compañerismo, empatía, trabajo colaborativo y recuperación de aprendizajes previos. Estos resultados se replicaron con las personas de la casa hogar “Todos somos iguales” y la casa de retiro para adultos mayores “Juan Pablo II”, incluyendo a personas con discapacidad auditiva y pertenecientes a la etnia yaqui. En investigaciones recientes de educación inclusiva, se ha reflejado la enseñanza de las matemáticas y las ciencias exactas a través de la experimentación de una perspectiva multisensorial, de igual manera con resultados satisfactorios (Critelli, 2024).

La aceptación de “Didactic Menú” se evaluó mediante una encuesta en Google Forms, seguido de un análisis estadístico de regresión logística múltiple utilizando el paquete estadístico JMP – SAS Institute Inc Version 4.04 2001, siendo el rendimiento académico la variable dependiente, resultado significativa con la educación nutricional y el empleo de materiales didácticos inclusivos con una ($p < 0.05$) en los casos citados. La combinación creativa de temas de nutrición en juegos tradicionales, las imágenes coloridas y la convivencia entre pares, contribuyeron al aprendizaje significativo de los contenidos, asimismo, el uso de recursos didácticos con la integración de materiales inclusivos se adapta a los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana.

Con la implementación del sistema “Didactic Menú” se observó un aumento significativo ($p < 0.05$) en el porcentaje de aprobación para el tercer semestre: del 50.6% al 82.8% y quinto semestre: del 55.9% al 89.9% en los porcentajes de aprobación asentado en las actas de academias estatales dando lugar a la proyección e implementación en la academia nacional de dietética, donde los resultados aún se encuentran en fase de estudio.

Conclusiones y Propuestas

De acuerdo con los resultados obtenidos, el nivel de aceptación de “Didactic Menú” fue satisfactorio, mismo que se refleja en las encuestas aplicadas a los estudiantes que lo

utilizaron, quienes argumentan que su uso facilita la conceptualización de los conocimientos de la carrera de Dietética. Las estrategias lúdicas inclusivas se consideraron novedosas y divertidas, ya que los estudiantes fueron capaces de interactuar con niños de la casa hogar “Todos somos iguales” y adultos mayores de la casa de retiro “Juan Pablo II”, donde se incluyó la traducción al lenguaje de señas y traducción a lengua yaqui cahita, con una aceptación del 100% por parte de los usuarios.

Las pruebas de aceptación han sido contundentes, y lo más importante, es que se ha tenido un mejor desempeño reflejado en los índices de aprobación compartidos por el departamento de servicios docentes del plantel y del estado, los cuales mejoraron significativamente de un semestre a otro en la carrera de dietética. Tras la aplicación del manual, se encontró que además de optimizar el tiempo, se reforzaba la explicación por parte del docente y lo más relevante, al realizar más actividades complementarias con juegos didácticos, los alumnos mejoraron la comprensión de los conceptos relacionándolos con la vida cotidiana. Un área de oportunidad detectada es que los estudiantes una vez que inician los juegos, difícilmente quieren pasar a otra actividad, lo que se sugiere ampliar el repertorio de los materiales lúdicos.

El sistema “Didactic Menú” se encuentra en proceso de implementación en DGETI México con extensión en América Latina. Se proyecta incrementar la creación de materiales lúdicos inclusivos para cubrir otras áreas del conocimiento, tales como química, matemáticas y el idioma inglés, señalando como línea de investigación el incremento del rendimiento académico de los estudiantes. Los autores de este proyecto proponen la implementación de “Didactic Menú” en los países Iberoamericanos para contribuir en el fortalecimiento de contenidos académicos en distintas disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Caisaguano, M., Darwin, V., Guanoluiza, C. y Danny, M. (2015). *Diseño y aplicación de un manual didáctico para el uso correcto del laboratorio de ciencias naturales para los octavos años de educación básica*. UTC. Latacunga.
- Crittelli, B. C., Guridi, V. M., Dominguez, C. R. C. y de Camargo, E. P. (2024). Saberes docentes y educación inclusiva en la confección de recursos didácticos de ciencias. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 42(1), 85-103.
- Giroux, H. y McLaren, P. L. (2003). Por uma pedagogia crítica. Silva, T. T. y Moreira, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 4.
- López-Vizcarra, M.I., Casillas, V.M.G. y Medina V.F. (2023). Diseño e implementación del sistema “Didactic Menú” para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de Dietética de la Media Superior en Sonora México. *Revista LASIRC*, 1(7).
- Negrete, B. B., Belén, A., Ibarguengoytia, R. y del Carmen, M. (2023). La construcción institucional de la educación inclusiva en México [Doctoral dissertation, Tesis de pregrado, Univ. Nac. Aut. Mex.].
- Ramos, K. S. y Martínez Lirola, M. (2022). El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica. Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 137-140.
- Ruiz, I. S. G. y Villavicencio, G. T. (2022). Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago. *Voces de la Educación*, 7(14), 6.
- Sebastián-Herdero, E. y Cruz-Vadillo, R. (2023). El Derecho a La Educación Inclusiva en México. *Direito Público*, 20(105).
- Segura, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://10.36677/redca.v3i7.14700>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Vadillo, R. C. y Fernández, P. I. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1617-e1617.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371.

FAMILIAS DISPONIBLES, MEJORES APRENDIZAJES. APORTES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA NIÑEZ SORDA DEL PERÚ

María Teresa Moreno Zavaleta
Pontificia Universidad Católica del Perú

Autoría de correspondencia: mmorenoz@pucp.edu.pe

Resumen

El estudio explora la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijas o hijos sordos, a partir de las respuestas realizadas a un cuestionario virtual a 70 padres y madres provenientes de nueve regiones del Perú. Las preguntas se elaboraron sobre tres categorías: la percepción de las familias acerca de la enseñanza que reciben sus hijos según los niveles educativos, las formas de participación para la mejora de sus aprendizajes y las dificultades que enfrentan para superar las barreras de aprendizaje. Según el análisis temático, las familias perciben que sus hijos no se benefician con la educación inclusiva porque no logran los aprendizajes básicos a la edad normativa; por tanto, demandan una mayor capacitación de los docentes en lengua de señas peruana (LSP) y estrategias para el aprendizaje del español escrito. Las familias que brindan apoyo a sus hijos son autodidactas, les enseñan de manera particular a través de imágenes y videos, y otras desconocen la LSP y no saben cómo apoyarlos. Las familias que están disponibles y quieren que sus hijos e hijas aprendan manifiestan que no reciben mucha información sobre cómo acompañarlos, y observan que durante su infancia requieren mayor tiempo para aprender dado que su nivel de aprendizaje está por debajo del de los otros estudiantes, lo que genera bajas expectativas entre el personal docente y pocas posibilidades de continuidad educativa.

Palabras clave: Participación, familias, sordos, educación inclusiva, logros de aprendizaje.

Introducción / Marco Teórico

Los estudiantes sordos acuden a las diferentes instituciones públicas (IE), dispersas en el territorio peruano, el 80% de las IE cuenta con un solo estudiante sordo. En muy pocas regiones, las IE cuentan con modelos lingüísticos (ML) e intérpretes de lengua de señas peruana (ILSP). En 2021, se matricularon a la educación básica un promedio de 3,400 estudiantes con discapacidad auditiva según datos del Censo escolar, de los cuales 20% se encuentran en la educación básica especial (EBE) (inicial y primaria), 73% en la educación básica regular (EBR) y 7% en la educación básica alternativa (EBA) (ciclos inicial, intermedio y avanzado).

Si bien estos estudiantes están matriculados, no es suficiente, porque no reciben una educación de calidad como menciona Domínguez (2009):

lo importante no es el lugar físico en el que se matriculen, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico. (p. 47)

Asimismo, la adquisición de la LSP como la concibe Balieiro (2014) es parte esencial del proceso de aprendizaje, así como la participación de los adultos sordos en todos los procesos educativos y sociales de sus pares, siendo imperativo para garantizar una educación equitativa e inclusiva.

La principal barrera que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva es la comunicacional porque no oyen ni comprenden lo que se les dice. Otra barrera es la educación

de los padres de familia o la falta de información para acompañar a sus hijos e hijas en sus aprendizajes.

En el Perú, según la evaluación censal de estudiantes (ECE), las puntuaciones de los estudiantes hipoacúsicos y sordos están por debajo de lo esperado tanto en lectura como en matemática (UMC, 2019). Esta información devela las brechas de aprendizajes y la importancia de la participación de las familias en el apoyo al logro de los aprendizajes de sus hijos. Construir una educación inclusiva de calidad implica escuchar a las familias y realizar con ellos un trabajo conjunto (Castillo, 2021).

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general: explorar la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas con discapacidad auditiva.

Objetivos específicos: (1) describir las percepciones que tienen las familias acerca de la enseñanza que reciben sus hijos e hijas según los niveles educativos, (2) identificar las formas de participación de las familias que contribuyan a los aprendizajes de sus hijos e hijas y (3) recoger las demandas de las familias sobre las dificultades enfrentan sus hijos e hijas para superar las barreras de aprendizaje.

Metodología / Método

El estudio, de naturaleza mixta, recogió información cuantitativa y cualitativa. Se aplicó así una encuesta virtual con preguntas cerradas y abiertas a 70 familias entre padres y madres cuyos hijos e hijas asisten a los tres niveles educativos y las tres modalidades de atención.

El cuestionario contó con 8 preguntas informativas sobre las características de sus hijos e hijas y 15 sobre el proceso de aprendizaje, la participación de la familia y las demandas que tienen las familias para enfrentar las barreras de aprendizaje. Las respuestas cuantitativas permitieron realizar una estadística descriptiva y las respuestas abiertas fueron leídas y analizadas utilizando técnicas de procesamiento de información cualitativa.

La metodología empleada se basa en el análisis temático (Clarke y Braun, 2017), consistente en el procesamiento de las respuestas utilizando la agrupación de respuestas según las temáticas y las categorías de análisis.

Resultados y Discusión

La tabla 1 detalla las características de los estudiantes con discapacidad auditiva (hijos e hijas de las familias encuestadas). Como se observa, 39% proviene de la capital del país, seguida de la región Lambayeque. La edad de 50% estaba entre los 12 y 18 años, se aprecia que 56% se encontraban en el nivel primario, 96% fue diagnosticado dentro de los primeros cinco años de vida, 63% no pertenece a la comunidad sorda (por tanto, los padres son oyentes) y 71% a veces usa la LSP. Otra característica importante es que 50% de los padres declara que sus hijos no saben leer y escribir. Se observa también muy pocas familias tenían hijos o hijas en el nivel inicial, el 50% se encontraba en el nivel secundaria.

Tabla 1

Características de los estudiantes con discapacidad auditiva

Característica	Porcentajes
Región de procedencia	Apurímac (1%), Cajamarca (7%), Cusco (1%), Huánuco (3%), Junín (10%), Lambayeque (23%), Lima Metropolitana (39%), Puno (10%) y San Martín (6%).
Grupo de edad	De 0 a 5 años (4%) De 6 a 11 años (46%) De 12 a 18 años (50%)

Nivel educativo matriculado	Inicial EBE y EBR (10%) Primaria EBE, EBR y EBA ciclo inicial-intermedio (56%) Secundaria EBR y EBA ciclo avanzado (34%)
Edad promedio del diagnóstico	Entre 0 y 5 años (96%) Entre 6 y 11 años (4%)
Pertenencia a la comunidad sorda	Sí pertenece (37%) No pertenece (63%)
Frecuencia del uso de la LSP por parte de los padres	Nunca (4%) A veces (71%) Siempre (25%)
Conocimiento de la LSP	Conoce la LSP según su edad (66%) Conoce muy poco la LSP (34%)
Saben leer y escribir	No sabe (50%) Sabe leer y escribir (50%)

A diferencia de las familias con padres sordos, los oyentes dominan muy poco la LSP, si embargo, sus hijos o hijas la conocen o están aprendiendo y la practican generalmente en el colegio. En consecuencia, en casa se comunican con señas inventadas por ellos, lo que les impide explicar a sus hijos conceptos abstractos; pero, el sistema de comunicación utilizado en el hogar permite que aquellos realicen actividades domésticas y de cuidado. La mayoría de los padres y madres oyentes desconocen el uso de la LSP como un idioma y su importancia para desarrollar el pensamiento de sus hijos. Generalmente, para enseñarles algo nuevo emplean dibujos, sean imágenes o videos. Si bien muy pocas familias mencionaron que utilizan materiales concretos para enseñar a sus hijos e hijas, indicaron que sí los guían acerca de aquello que ven en la vida cotidiana. Esto último se relaciona con el estudio realizado por Robles Gómez (2012), que hace referencia a la importancia de la implicación de la familia anotando aspectos de la situación actual.

Los padres mencionan que sus hijos aprenden a escribir y copian todo lo que los docentes escriben en la pizarra; sin embargo, no siempre entienden lo que copian o lo copian mal. Por su parte, los docentes revisan los cuadernos de sus hijos/as y comprueban que escriben, pero no pueden tomarles dictado ni conocer si leen lo que escriben porque, al ser sordos, no hablan bien. Los padres y madres se dan cuenta de que sus hijos o hijas son muy hábiles y de que se percatan de todo a su alrededor; son muy visuales e inteligentes, y aprenden a través de la imitación, observando y haciendo. Esto reafirma lo señalado por Peluso y Balieiro (2015):

los sordos organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que el carácter visual de los sordos no les es externo, sino constitutivo de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad. Los sordos son visuales no porque hayan amplificado ese sentido sino porque al no oír desarrollan una cultura centrada en lo visual. (p. 56)

Algunos padres y madres admiten que tienen dificultades para enseñar a sus hijos porque ellos mismos no tienen el hábito de la lectura y escritura, o porque en sus trabajos no los obligan a hacerlo con fluidez.

En el nivel inicial, las familias afirman que sus hijos o hijas matriculados en la EBE aprenden muy poco porque en esa modalidad comparten aulas con estudiantes que tienen otras discapacidades. En el caso de los niños que estudian en la EBR, juegan con otros, pero se aburren rápidamente; además los docentes no usan la LSP, y los dejan de lado. En la mayoría de los casos, los estudiantes sordos no tienen compañeros sordos, y solo aprenden la LSP si el ML se la enseña, pero como son pocos estudiantes, este modelo lingüístico enseña por horas.

Respecto al aprendizaje de la LSP en el nivel inicial, algunos padres consideran que la presencia del ML es de gran ayuda, algo estudiado por Caselli et al. (2021), quienes afirman que los niños sordos de padres oyentes tienen un creciente vocabulario en relación con su

edad cuando están expuestos a la LSP desde los seis meses de edad. Sin embargo, la mayoría de los niños prelocutivos sordos y con problemas de audición corren el riesgo de acceder limitadamente al aprendizaje temprano de la lengua de señas porque sus padres, al ser oyentes, la desconocen. Por su parte, Spellun y Kushalnagar (2018) indican que las investigaciones demuestran que su implementación temprana conduce a un desarrollo cognitivo exitoso.

En la EBE, la EBR del nivel primaria y la EBA ciclo intermedio, las familias señalan que sus hijos e hijas llegan con muy poco vocabulario y aprestamiento en lectoescritura, lo que les dificulta leer y escribir al mismo ritmo que los estudiantes oyentes. Asimismo, los docentes desconocen la LSP y la cultura sorda porque no todos cuentan con un ML de manera permanente que les permita aprender las señas, comprender la cultura y desarrollar la identidad en sus estudiantes sordos.

El sistema educativo no ofrece una educación bilingüe; solo se aprenden las señas para complementar ideas (señas sueltas), y los estudiantes no logran dominar la LSP. Esto es percibido por las familias como una gran dificultad, y manifiestan que los docentes desconocen que los sordos son diversos; y, por ejemplo, en el caso que el estudiante use implante coclear, no saben qué apoyos necesitan. Por ello, las familias se ven obligadas a contratar terapias adicionales para sus hijos o hijas.

En la EBR secundaria y la EBA ciclo avanzado, las familias piden que se supervise el trabajo del ILSP, por lo que debería contratarse también a ML o docentes sordos que supervisen el uso de la LSP por parte del intérprete. Asimismo, como siempre se aprende palabras nuevas, se debe enseñar su concepto en lugar de solo deletrearlas porque los estudiantes necesitan comprender primero el significado y luego memorizar la palabra. Por otro lado, necesitan del apoyo de un psicólogo, y las familias reconocen la importancia de que sus hijos o hijas aprendan junto a otros estudiantes sordos para fortalecer su LSP y ganar amistades. En este nivel, las familias también aseguran que los estudiantes enfrentan barreras para leer textos extensos o literarios. Asimismo, las clases de matemática y ciencias son las más difíciles de aprender porque no hay señas para todas las palabras. Sin embargo, las computadoras y los teléfonos celulares son fáciles de usar; por ello, en las clases deberían utilizarse videos e imágenes, o permitir que sus hijos o hijas puedan contar con internet y tecnologías para aprender eficazmente.

Dadas estas condiciones, cuando los estudiantes terminan la secundaria, su bajo nivel educativo les impide acceder a la educación superior. De su lado, las familias manifiestan que los docentes tienen muy bajas expectativas sobre los estudiantes, lo que ocasiona que no sean exigentes con ellos, y muchas veces se los pasa de año sin asegurarse de que hayan aprendido. Algunas familias se han organizado para reclamar al Estado que reconozca el derecho de sus hijos e hijas a recibir una educación de calidad en iguales condiciones que los estudiantes oyentes, y solicitan contar con los apoyos educativos desde el inicio del año escolar.

Conclusiones y Propuestas

Las familias perciben que sus hijos o hijas no se están beneficiando de la educación inclusiva durante su trayectoria educativa, mientras los docentes requieren mayor capacitación en estrategias pedagógicas que contribuyan al logro de los aprendizajes requeridos y se formen en valores que respeten la diversidad y promuevan el bien común desde un enfoque crítico e inclusivo (Díez y Rodríguez, 2021). El acceso a información sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes sordos es fundamental para que las familias participen y exijan una enseñanza de calidad en las escuelas inclusivas. Esto implica un cambio de perspectiva para ver las fortalezas de los estudiantes en lugar de solo su discapacidad (Cantillo y Castillo, 2023). Conocer la LSP no solo es necesario para la comunicación; además les permite mejorar el vínculo afectivo entre padres e hijos y comprender la cultura sorda para que desarrollen su concepto de identidad. Las familias están dispuestas a participar en los procesos de aprendizaje, pero requieren orientación, además de los recursos tecnológicos y

programas de nivelación para que sus hijos o hijas estén preparados durante toda su trayectoria educativa. El trabajo conjunto y las altas expectativas de las familias y docentes es de suma importancia para garantizar los logros de aprendizaje. Se requiere además implementar en el aula evaluaciones formativas para conocer los avances y limitaciones de los estudiantes que sirvan de base para el diseño de programas monitoreados basados en la educación bilingüe bicultural.

Referencias bibliográficas

- Balieiro Lodi, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294.
- Cantillo Flórez, J. y Castillo Martelo, J. (2023). Educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva: un enfoque interdisciplinario para el éxito académico y social. *La Casa del Maestro*, 1(5), 233-247. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/5525>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Caselli, N., Pyers, J. y Lieberman, A. M. (2021). Deaf Children of Hearing Parents Have Age-Level Vocabulary Growth When Exposed to American Sign Language by 6 Months of Age. *The Journal of Pediatrics*, 232, 229-236. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.01.029>
- Clarke, V. y Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://10.1080/17439760.2016.1262613>
- Díez, E. J. y Rodríguez, J. R. (coords.) (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 45-61.
- Peluso, L. y Balieiro Lodi, A. C. (2015) La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, 26(3), 59-81. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>
- Robles Gómez, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, 1.
- Spellun, A., & Kushalnagar, P. (2018). Sign Language for Deaf Infants: A Key Intervention for a Developmental Emergency. *Clinical Pediatrics*, 57(14), 1613-1615. <https://doi.org/10.1177/0009922818778041>
- UMC (2019). *Evaluación censal de estudiantes 2019*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>

LA PROMOCIÓN DEL TALENTO EN LAS ALTAS CAPACIDADES

Daniel Virtus Palacios, Martha Lucía Orozco Gómez
Universidad de Burgos

Autoría de correspondencia: dvp0008@alu.ubu.es

Resumen

La mayoría de los países promueven una educación individualizada adaptada a las necesidades del estudiante. Sin embargo, en nuestro país, a pesar de contar con legislaciones inclusivas, los alumnos con altas capacidades carecen del apoyo necesario. Esto se debe principalmente a la falta de recursos y formación docente, así como a la baja identificación de estos estudiantes. Este trabajo pretende identificar la situación actual de promoción del talento. Para ello, se sigue una metodología cualitativa de análisis de documentos oficiales. Se recogieron 124 evaluaciones psicopedagógicas en Castilla y León y se reveló que el 71% recomendaba adaptaciones curriculares significativas y el 29% adaptaciones no significativas. Sin embargo, las estrategias más efectivas destacadas por la investigación como la aceleración o la compactación curricular son poco utilizadas. Se concluye que, a pesar de los esfuerzos, la mayoría de los estudiantes con altas capacidades no reciben adaptaciones adecuadas,

Palabras clave: alta capacidad, talento, educación.

Introducción / Marco Teórico

La mayoría de los países están promocionando en sus legislaciones educativas la atención individualizada del alumnado, centrada en la adaptación de la educación a las necesidades de cada estudiante. Nuestro país también apuesta por legislaciones individualizadas e inclusivas, pero a pesar de estos esfuerzos legislativos, el colectivo de altas capacidades muchas veces sigue sin recibir el apoyo necesario (Garamendi & Aperribai, 2021; García Perales & Almeida, 2019).

Esta dificultad de adecuar la educación y potenciar los talentos del alumnado de altas capacidades se debe a dos razones principales. La primera razón es la falta de recursos tanto personales como temporales del sistema para adecuar las necesidades del alumnado, pero también la falta de formación docente para la realización de estas adaptaciones (Tourón, 2020). La segunda razón atiende a la falta de identificación del alumnado, ya que, si este no es identificado, no puede adaptarse la educación. Si se pone el foco en las estadísticas públicas ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la identificación en el curso 2022/2023, se obtiene que únicamente el 0,62% del alumnado estaba identificado, un porcentaje muy por debajo de lo fijado por expertos, el cual varía entre un 2% y un 10% dependiendo el modelo aplicado (Worrell et al., 2019).

La adaptación de la educación parte de la legislación educativa vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Desde esta legislación se especifica que el alumnado de Altas Capacidades (AACC) forma parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que precisan de una adaptación de la educación que le permita el desarrollo de su personalidad y sus capacidades al máximo.

Existen diferentes formas de adaptar la educación para la atención del talento en las altas capacidades. Se van a clasificar las diferentes estrategias de adaptación en: (1) medidas no significativas y medidas significativas en las que es necesaria una identificación para su aplicación y, además, se modifican objetivos o contenidos.

Medidas No Significativas

Son adaptaciones que no suponen la modificación del currículum, por lo tanto, no se modifican los objetivos ni contenidos. Estas adaptaciones no requieren de una identificación previa, por lo tanto, pueden ser adaptadas por el docente en el aula ordinaria.

Cambios Metodológicos

La utilización de metodologías interactivas y que permitan diferentes niveles de logro facilitan el trabajo con el alumnado de altas capacidades (Renzulli et al., 2021). Otra de las características fundamentales para la elección metodológica son los roles docentes, se debe fomentar el rol de mediador y facilitador de los conocimientos (Mambetalina et al., 2023). Por ejemplo, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas permiten al alumnado ser el creador de su propio aprendizaje a la vez que alcanzar diferentes niveles de logro y fomentar la creatividad y motivación del alumnado (Aretxaga, 2013).

Mentoría

La mentoría consiste en la creación de un lazo entre mentor y mentorizado. El mentor debe ser un especialista en el campo del talento del mentorizado. La función principal del mentorizado es apoyar, aconsejar y proporcionar oportunidades de desarrollo al mentorizado (Grassinger et al., 2010). Esta estrategia se destaca como una de las más destacadas y con mejores resultados para la promoción del talento (Grassinger et al., 2010; Stoeger et al., 2013).

Recursos Específicos

Se entienden como aquellas estrategias que pueden utilizarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para presentar los contenidos de una forma más atractiva. El uso de plataformas virtuales, libros específicos o recursos previamente diseñados permiten al estudiante desarrollar su propio ritmo de aprendizaje además de potenciar su curiosidad y creatividad (Renzulli et al., 2021).

Programas extracurriculares

Son programas destinados para enriquecer el aprendizaje y desarrollar habilidades que no se promocionan dentro del centro educativo (Brody & Stanley, 2005). Estos programas pueden estar destinados únicamente al alumno con talento o al público en general y tienden a presentarse en diferentes formatos, como semanales o campamentos de verano.

Medidas Significativas

Son adaptaciones en las que se produce una modificación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículum oficial. Para realizarlas es necesario disponer de una evaluación psicopedagógica previa.

Ampliación Horizontal

Hace referencia a la profundización en los contenidos dentro del mismo curso, fomentando la interrelación entre áreas y evitando avanzar contenidos de cursos superiores (Aretxaga, 2013).

Ampliación Vertical

Se entiende como el adelanto de contenidos de una o varias asignaturas, pero manteniéndose dentro del grupo ordinario correspondiente por edad (Aretxaga, 2013).

Compactación

Considerada como la eliminación de los contenidos repetitivos del currículum que el alumno ya domina (Renzulli et al., 2021). Esta estrategia permite liberar tiempo para la realización de alguna otra dinámica de enriquecimiento.

Aceleración

Entendida como la flexibilización temporal de la escolarización permitiendo el acceso a contenidos a una edad más temprana de lo estandarizado (Pfeiffer et al., 2017). Dentro de esta medida, existen cuatro opciones principales: (1) aceleración parcial, definida como adelantamiento de contenido en una o varias asignaturas; (2) matrícula simultánea, entendida como la compatibilización de dos o más currículos; (3) escolarización temprana, conocida como el acceso a una etapa del sistema educativo antes de lo establecido; (4) aceleración completa, en la cual el alumno salta un curso completo.

Programas De Excelencia

Son los agrupamientos específicos para el alumnado con altas capacidades diseñado por los centros educativos. El alumnado suele salir de la clase ordinaria para formar parte de grupos pequeños de enriquecimiento donde realizan proyectos o actividades concretas de su campo de interés. A nivel de centro, implica un diseño curricular más elaborado y una mayor regularidad.

Objetivos / Hipótesis

- Conocer la situación actual de promoción del talento en los centros educativos.
- Recoger estrategias y recursos para promocionar el talento.

Metodología / Método

La metodología seleccionada es cualitativa, porque se pretende explorar la situación actual de promoción del talento a través de las evaluaciones psicopedagógicas realizadas. Más concretamente, se aplicará el método de análisis documental ya que se pretende extraer y analizar el contenido de un texto escrito (Pinto Molina, 1989). Dentro del análisis documental se encuentran varias estrategias y se utilizará la revisión de documentos oficiales, ya que las evaluaciones psicopedagógicas son documentos oficiales de cada comunidad autónoma (Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado, 2020).

En cada una de las evaluaciones psicopedagógicas se extraerá información sobre diferentes aspectos: (1) si se recoge alguna forma de promoción del talento y de que tipo; (2) si se menciona alguna metodología o algún aspecto metodológico relevante; (3) recopilación de las diferentes técnicas o estrategias didácticas; (4) recursos específicos para potenciar los talentos.

Para realizar este estudio se recopilieron 124 evaluaciones psicopedagógicas del alumnado de altas capacidades de la comunidad autónoma de Castilla y León. De los cuales, 40 informes pertenecían a alumnas y 84 a alumnos.

Resultados y Discusión

De los informes recogidos, el 71% propone la realización de adaptaciones curriculares significativas, implicando una modificación de los objetivos, contenidos o criterios de evaluación. El 29% de los informes restantes proponen adaptaciones curriculares no significativas.

El 30% de los informes utiliza además ambas formas de adaptación curricular.

Dentro de las adaptaciones curriculares significativas, las más mencionadas son:

1. Ampliación horizontal (68,5%).
2. Incorporación de nuevos contenidos (24,2%).
3. El diseño de contenidos específicos para una materia (13,7%).
4. Ampliación vertical (11,3%).
5. Asistencia al programa de excelencia del centro (6,4%).
6. Aceleración (5,6%).

7. Compactación curricular (4,8%).

Por otra parte, dentro de las adaptaciones no curriculares se destacan las siguientes estrategias:

1. Realización de actividades extracurriculares (58,8%).
2. Actividades de enriquecimiento (55,6%).
3. Ofrecer acceso a otros materiales (55,6%).
4. Cambios metodológicos (42%), sobre todo a trabajo colaborativo.
5. Potenciar los intereses del alumnado (34,6%).
6. Favorecer la creatividad (29,8%).
7. Potenciar la motivación del alumnado (27,4%).
8. Promover el desarrollo social y afectivo (26,6%).
9. Diseñar actividades con diferentes niveles de dificultad (23,4%).
10. Tutorizar a otros alumnos (22,5%).
11. Ofrecer posibilidades de expresión (19,35%).

Por último, los recursos específicos que se proponen son los siguientes:

1. Programas de enriquecimiento de la Asociación Española de Superdotados y Talentos para niños, adolescentes y adultos (AEST).
2. Actividades de enriquecimiento de la Asociación de Castilla y León de Altas Capacidades (ACYLAC).
3. Juego de mesa DIXIT.
4. Programaciones didácticas propuestas por la Fundación PRYCONSA.
5. Página web GENMAGIC que ofrece recursos digitales para trabajar contenidos de matemáticas, lengua y música.
6. Diseño de actividades a través de Webquest.
7. Libros de texto de matemáticas distraídas.
8. Plataforma Snappet que ofrece diseños curriculares.
9. Programa de atención educativa PREPEDI.
10. Programaciones didácticas de PROGRESINT.
11. Libro de los seis sombreros para pensar.

Conclusiones y Propuestas

De forma general se observa cómo aún existe un porcentaje elevado de estudiantes de altas capacidades (casi 30%) que no dispone de una adaptación significativa que promueva el desarrollo de sus potenciales. Dentro de estas adaptaciones llama la atención cómo la más destacada por su uso es la realización de programas extracurriculares, delegando el enriquecimiento a actividades fuera del centro. Además, dos de las adaptaciones mencionadas están altamente criticadas dentro de la investigación (Pfeiffer et al., 2017; Renzulli et al., 2021). El primero es trabajo colaborativo puede tener una influencia positiva si el grupo pretende alcanzar los mismos objetivos, de lo contrario, el alumno con altas capacidades puede reducir su motivación si siempre tiene que cargar con el grupo. El segundo es la mentoría a otros alumnos, si el alumno de altas capacidades no quiere actuar como mentor y el alumno mentorizado no quiere recibir el apoyo, esta estrategia carece de sentido. Por otra parte, el resto de las estrategias pueden suponer el comienzo de una adaptación, pero únicamente adaptaciones no significativas no son suficientes para atender al alumnado de altas capacidades (Renzulli et al., 2021).

Del porcentaje que sí que recibe una adaptación significativa, se destaca que se priorizan aquellas estrategias de promoción del talento más básicas como la ampliación horizontal o la utilización de nuevos contenidos, evitando los contenidos de cursos superiores. Se percibe cómo todavía la ampliación vertical o la aceleración, tanto total como parcial, se ven socialmente como estrategias estigmatizadas, aunque se haya demostrado científicamente que son de las estrategias más valiosas (Touron et al., 1996). Destaca también el poco uso de la compactación curricular, siendo una estrategia sencilla que permite la liberación de tiempo para dedicarlo a otra actividad. Por último, se percibe cómo algunos centros comienzan a realizar programas curriculares propios para atender el desarrollo de sus alumnos.

De forma general, se puede concluir que el alumnado de altas capacidades sigue sufriendo adaptaciones deficitarias que no permiten el desarrollo integral de sus capacidades y que muchas veces las adaptaciones propuestas no se adaptan a sus necesidades específicas, incluso, algunas de ellas pueden tener los efectos contrarios a los esperados. Esta situación se debe mayormente a la brecha existente entre la investigación y la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Aretxaga, L. (Ed.). (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno Vasco.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically and/or Verbally: Using the MVT: D4 Model to Develop Their Talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 20–37). Cambridge University Press
- Garamendi, L., y Aperribai, L. (2021). La respuesta educativa recibida por al alumnado con alta capacidad intelectual de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco desde la perspectiva del profesorado. *Talincrea*, 8 (15), 92-107. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/09_respuesta.pdf
- García Perales, R. y Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. Comunicar: *Revista Científica de Comunicación Y Educación*, 60, 39–48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6975531.pdf>
- Grassinger, R., Porath, M., Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Mambetalina A, Nurkeshov T, Satanov A, Karkulova A and Nurtazanov E (2023) Designing a methodological system for the development and support of gifted and motivated students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098989>
- Pfeiffer, S. I., Tourón, J., y Ranz, R. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades una guía práctica* (1a ed. en español). Universidad Internacional de La Rioja S.A.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Tourón, J. (2021). *El modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela* (1a ed. en español). Universidad Internacional de La Rioja S.A.
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>
- Stoeger, H., Duan, X., Sigrun Schirner, Greindl, T., & Ziegler, A. (2013). The effectiveness of a one-year online mentoring program for girls in STEM. *Computers and Education*, 69, 408–418. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.032>

- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Tourón, J., Peralta, F., y Reparaz-Abaitua, C. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 5-39. <https://doi.org/0034-9461>
- Worrell, F. C.; Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. y Dixon, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

‘ENCUENTROS’. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS DESDE EL DUA

Mercé Barrera Ciurana, Odet Moliner García, Aida Sanahuja Ribés
Universitat Jaume I

Autora de correspondencia: ciuranam@uji.es

RESUMEN

Desde unos años atrás se considera que las prácticas docentes basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pueden contribuir a la superación de obstáculos para la participación y aprendizaje del alumnado universitario. Sin embargo, la formación docente acerca de este enfoque, su aplicabilidad práctica y las evidencias de su efectividad en las prácticas docentes son todavía escasas. Se ha demostrado que para la innovación docente en materia de inclusión es necesario el acompañamiento al profesorado, así como el intercambio de estrategias y recursos. Esta comunicación tiene como objetivo presentar un proyecto de innovación centrado en la revisión y mejora de las prácticas docentes del profesorado universitario que tiene alumnado con TEA desde el DUA. Los resultados preliminares muestran que en estos espacios emergen interrogantes que permiten al profesorado cuestionarse sus propias prácticas para repensarlas desde el enfoque DUA. Además, se observa que la pluralidad de voces enriquece los discursos y favorece el intercambio de estrategias para la participación y aprendizaje del alumnado. Como conclusión, se reafirma la necesidad de repensar los espacios de formación que se ofrecen para integrar este tipo de iniciativas que permiten innovar en la universidad y co-construir conocimiento entre todas las personas, ideas que se acercan verdaderamente a lo que entendemos por una educación inclusiva.

Palabras clave: formación de profesorado, educación superior, inclusión, diseño universal para el aprendizaje, trastorno del espectro autista.

Introducción / Marco Teórico

Desde hace algunas décadas el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha ido impregnando las diferentes etapas educativas. Desde la mirada DUA se trata de entender el concepto de diversidad desde una visión global, considerando que cada estudiante es diferente de otro. Así, se asume que existen diferentes formas de motivarse y comprometerse con el aprendizaje, diversas preferencias a la hora de percibir la información además de las distintas prioridades a la hora de expresar y demostrar los conocimientos (Alba-Pastor, 2022), principios recogidos en el marco de implementación diseñado por el CAST (2018). Las universidades tienen la responsabilidad de ofrecer igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, aspecto ya recogido en las políticas institucionales (CRUE, 2021). Desde que este asunto se toma como uno de los principios fundamentales en estas instituciones, se ha observado un aumento en el número de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, especialmente con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En vista del ODS 4, (UNESCO, 2016) las instituciones deben ofrecer una educación de calidad, sin embargo, estos estudiantes siguen reportando obstáculos para su participación y aprendizaje (Fabri et al., 2020), lo que nos posiciona lejos de conseguir dicho objetivo.

Diversas investigaciones respaldan los beneficios del DUA para todo el alumnado y focalizan su atención en identificar facilitadores para el estudiantado desde este marco (Benet, 2019; Sánchez y Martín, 2019), describen sus beneficios para el alumnado con discapacidad (Edwards et al., 2022; Griful-Freixenet et al., 2017) o exploran cómo integrarlo en la formación

del profesorado universitario (Sanahuja et al., 2023). También existen evidencias de los beneficios de este paradigma para el alumnado del espectro autista (Barrera y Moliner, 2023a; Carrington et al., 2020), sin olvidar que todo lo que se haga pensando en estos estudiantes puede beneficiar al resto.

Coincidimos en que la formación del profesorado es fundamental para ofrecer respuesta a la gran diversidad de estudiantes desde una panorámica inclusiva, sin embargo, ¿qué tipo de formación debemos ofrecer? Estudios como el de Rydeman et al. (2018) concluyeron que el profesorado valora una atención e información personalizada sobre sus estudiantes, además de un asesoramiento del personal de las oficinas de apoyo. Otros trabajos como el de Moríña y Orozco (2023) también aluden al intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado. En la Universitat Jaume I generalmente las formaciones que se ofrecen sobre DUA se articulan en cursos de formación continua promovidos por la Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE, 2020; UFIE, 2023) que no siempre tienen éxito entre el profesorado por falta de tiempo o de interés dada la falta de aplicabilidad en sus prácticas docentes (Sanahuja et al., 2023).

Partiendo de lo expuesto con anterioridad, es necesaria la revisión crítica de los planes de formación que se ofrecen al profesorado en las instituciones de Educación Superior y la incorporación de nuevos enfoques para el acompañamiento de este colectivo en materia de inclusión educativa. De acuerdo con Ristad et al. (2024), abogamos por un enfoque más democrático y plural donde todas las voces tengan espacio y validez para analizar críticamente las prácticas habituales y buscar colectivamente las estrategias necesarias en pro de la inclusión.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta comunicación es presentar un proyecto de innovación centrado en la revisión y mejora de las prácticas docentes del profesorado universitario que tiene alumnado con TEA desde el DUA.

Metodología / Método

Esta iniciativa es la continuación del proyecto anual de innovación educativa (PIE) “Encuentros. Prácticas inclusivas basadas en el DUA para la inclusión del alumnado con TEA en la universidad” (51333/24). El principal objetivo es favorecer encuentros entre el profesorado universitario, el estudiantado y personal especializado en materia de DUA y TEA para analizar crítica y colectivamente las propias prácticas, compartir experiencias y plantear respuestas educativas más inclusivas y alineadas con el DUA.

Participantes

Contamos con 21 docentes de diferentes ramas de conocimiento, dos estudiantes con TEA, la responsable de la Unidad de Diversidad y Discapacidad (UDD) y dos miembros de la asociación TEAcas (Tabla 1). Para convocar a las personas participantes en cada una de las sesiones se acuerda inicialmente una fecha entre las responsables del proyecto y se hace una propuesta de esta a la UDD y a TEAcas. Posteriormente, se contacta por correo electrónico con el profesorado y el estudiantado y se propone el encuentro para el día acordado, el lugar y el enlace a Google Meet.

Tabla 1.
Datos demográficos de las personas participantes

Datos	Profesorado	Alumnado
<i>Rama de conocimiento</i>		
Artes y Humanidades	5	2
Ciencias	4	-
Ciencias de la Salud	3	-
Ciencias Sociales y Jurídicas	2	-
Ingeniería y Arquitectura	7	-
<i>Sexo</i>		
Hombres	10	1
Mujeres	11	1

Procedimiento

Para desarrollar el proyecto se han calendarizado cinco encuentros (4 híbridos y 1 asíncrono) a lo largo del año 2024 (Tabla 2). Las sesiones tienen una duración máxima de una hora y media y se realizan en un formato híbrido. Todas las sesiones se documentan en audio, foto y vídeo y se toman notas sobre los diálogos de las personas participantes, las reacciones y reflexiones que surgen. A modo de técnica del espejo (Aguirre et al., 2018), esta información se organiza y se comparte con todas las personas participantes mediante el muro digital Padlet. Por cuestiones éticas, todas las personas han firmado el consentimiento informado de participación y el permiso de grabación.

Tabla 2.
Cronograma de los ‘Encuentros’ de 2024

Fecha	Programación
27 de febrero	• Recorrido 2023 • Objetivos proyecto 2024 • Contextualización del Diseño Universal para el Aprendizaje • Presentación herramienta <i>PlaniDUA</i>
26 de marzo	• Análisis de las propias prácticas • Plan de mejora y planificación de implementación • Presentación de la tabla para su síntesis
31 de mayo	• Entrega de síntesis plan de mejora e implementación de propuestas
9 de julio	• Compartimos las experiencias
17 de septiembre	• Planificación conjunta de la difusión

Instrumento

Para el análisis de las propias prácticas previsto en la sesión de marzo se elaboró el instrumento *PlaniDUA* (Barrera et al., 2023b) basado en el marco 2.2 del DUA (CAST, 2018). Se trata de un instrumento de autoevaluación cuyo principal objetivo radica en que el profesorado, de cualquier etapa educativa, evalúe en qué medida lleva a cabo en su aula los principios del DUA. Se validó la herramienta a partir de la participación de 15 personas expertas en DUA. La mediana calculada (valor central de la distribución) obtuvo un valor de 4 en todos los casos, es decir, la mayoría de las personas expertas acordaron otorgarle un valor

de 4 tanto para claridad, coherencia y relevancia de todos los ítems. Se ha calculado el coeficiente de correlación intraclase, para conocer cómo de fuerte es el acuerdo. Se ha obtenido un valor de 0.918 (correlación interclase). Dicho valor oscila entre un grado excelente según Cicchetti (1994) o Koo & Li (2016). Para rellenar el instrumento es necesario que el personal docente se autoevalúe cada uno de los ítems del 1-10. Esto les permite tener una información clave sobre sus puntos fuertes y los aspectos a mejorar desde el marco de implementación del DUA.

Resultados y Discusión

Los resultados que se presentan en esta comunicación, a pesar de ser todavía incipientes, dejan entrever el potencial de los 'Encuentros' para el análisis crítico de las prácticas docentes y la implementación de mejoras desde la mirada del DUA.

En la primera sesión del proyecto desarrollada en febrero participaron 6 docentes (4 online y 2 virtualmente). En esta se presentó la herramienta *PlaniDUA* para que el profesorado la cumplimentara en un plazo máximo de un mes. A las personas asistentes de la sesión se les proporcionó la herramienta por medio de un cuestionario en línea. Al resto de participantes, posteriormente a la sesión se les mandó un email con la información más relevante del último encuentro, además de avisarles de la actualización de esta en el Padlet y proporcionarles las instrucciones para utilizar la herramienta. Cabe destacar que el simple hecho de responder a las cuestiones planteadas en el *PlaniDUA* generó un debate entre el profesorado en la última parte de la sesión. El personal docente realizó consultas acerca de algunos puntos de verificación, pues al desconocer el marco de implementación del DUA había algunos términos que resultaban difíciles de comprender. También surgieron preguntas sobre cómo llevar a la práctica los diferentes ítems de la herramienta. Para ajustarnos al tiempo establecido, se decidió abordar esas cuestiones en el siguiente encuentro.

En la segunda sesión realizada en marzo asistieron 7 docentes (5 de forma presencial y 2 virtualmente), una estudiante con TEA y la coordinadora de la UDD. En esta, recogiendo las dudas de la anterior sesión se decidió comenzar con la realización de dos rincones de trabajo en los que se abordaban aspectos clave del DUA de una forma vivencial y práctica. Posteriormente, se realizó una puesta en común con las principales conclusiones de la actividad y su vinculación con el paradigma. Esto nos permitió crear un ambiente distendido entre las personas participantes y abordar los resultados de la herramienta desde otra perspectiva. A continuación, se procedió a realizar un análisis comparado acerca de las respuestas al *PlaniDUA* y, a petición del profesorado, se fue comentando cada uno de sus ítems. En ese punto surgieron numerosas reflexiones y cuestiones que abrieron un debate entre todas las personas. Algunos de los interrogantes que surgieron fueron: *¿Realmente el alumnado debe ser partícipe en la planificación del diseño de las sesiones y actividades?; ¿cómo ofrezco diferentes opciones si debo seguir la guía docente?; en informática se trabaja sobre programas concretos, ¿qué hago entonces?* Todas esas cuestiones abrieron una conversación entrelazando diferentes voces. Algunos docentes empezaron a relacionar los puntos de verificación con ejemplos de cómo trabajaban en sus respectivas asignaturas, aportando recursos e ideas a otros docentes que desconocían cómo llevarlo a la práctica. Otros le preguntaban directamente a la estudiante si esos ejemplos podrían serle útiles para su participación y aprendizaje.

En los encuentros que están por desarrollar se pretende que el profesorado reflexione sobre sus propias prácticas recogiendo los resultados del *PlaniDUA*. En base a estos, deberá realizar un plan de mejora en una de las asignaturas que imparten. Para sistematizar la propuesta se les ha proporcionado una plantilla en la que deberán introducir los aspectos más relevantes de la mejora (Figura 1). A parte de los ítems que se observan en la figura, se solicitará al profesorado que documente sus prácticas con tal de poder ejemplificar su trabajo. El plan de mejora se entregará por medio del Padlet en mayo y se compartirá junto al resto de docentes en el encuentro de julio. Esta sesión permitirá seguir favoreciendo el intercambio de estrategias que contribuyan a una mayor promoción de prácticas inspiradas en el DUA. Por último, en septiembre se planificará conjuntamente la difusión de las propuestas para

avanzar en la visibilización de estrategias para facilitar la participación y aprendizaje del alumnado desde el enfoque DUA.

Figura 1.

Plan de mejora a completar por el profesorado.

PLAN DE MEJORA

1. CONTEXTO
- Titulación: - Asignatura: - Nº Estudiantes (aprox.): - Agrupaciones: - Recursos:
2. PROPUESTA DIDÁCTICA ACTUAL
- Objetivos: - Competencias y resultados de aprendizaje: - Metodología: - Evaluación:
3. PLANIDUA: PUNTOS FUERTES Y ASPECTOS A MEJORAR
- Formas de Motivación y Compromiso: - Formas de Representación: - Formas de Acción y Expresión:
4. REELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA MIRADA DUA
- Objetivos: - Competencias y resultados de aprendizaje: - Metodología: - Evaluación:
5. REVISIÓN DE LA PROPUESTA
- ¿Cómo valoras la implementación de la mejora de tu asignatura desde el DUA? - ¿Cómo ha recibido los cambios el alumnado? - ¿Qué repercusiones tiene la propuesta en tu práctica docente?

Conclusiones y Propuestas

El profesorado muestra grandes inquietudes a la hora de implementar los principios del DUA, aunque también se muestra predispuesto a revisar críticamente sus prácticas para mejorarlas desde este paradigma. Vemos que el espacio ofrecido por los encuentros facilita la reflexión docente y el intercambio de miradas, estrategias y recursos entre las distintas voces. Este trabajo muestra una posible forma de generar espacios para el análisis de las dinámicas establecidas en la docencia universitaria y la construcción colectiva de mejoras para avanzar en el proceso de la inclusión en la Educación Superior. Esto deja entrever la necesidad de revisar críticamente los planes de formación continua dirigidos al PDI para que realmente innoven en sus prácticas docentes y acojan la inclusión como un derecho incuestionable del alumnado sin desbordarse en el intento. Es por ello que la universidad debe responsabilizarse de ello y ofrecer tiempos y espacios que permitan este tipo de iniciativas, lo cual todavía parece estar lejos. Por tanto, apelamos a la universidad para que permita seguir favoreciendo 'Encuentros' que aboguen por un enfoque más democrático e inclusivo, ensalzando que la diversidad nos enriquece y nos permite cuestionarnos, reafirmarnos y avanzar como profesionales de la educación.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La principal limitación de este trabajo es la falta de previsión de una evaluación más estructurada de las mejoras realizadas en las asignaturas para medir el impacto de los encuentros tanto en las prácticas docentes como en el bienestar del estudiantado. Este punto podría desarrollarse en una segunda fase del estudio a partir de la observación de las clases y los materiales generados, así como entrevistas al alumnado y al profesorado para conocer si los cambios han sido significativos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación educativa financiado por la Universitat Jaume I con referencia: 51333/24.

Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.) *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp.17-45). SM.
- Barrera, M. y Moliner, O. (2023a). How does universal design for learning help me to learn?': students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Barrera, M., Sanahuja, A., Moliner, O., y Sales, A. (2023b). Tema 2. Diseño Universal para el Aprendizaje: implicaciones prácticas a través de las TIC. [Material Docente UJI]. <http://dx.doi.org/10.6035/DUARDM.2024.6>
- Benet, A. (2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- Sánchez-Fuentes, S., y Martín, R. A. (2019). Buenas prácticas en la educación superior basadas en el diseño universal como marco de referencia. En C. Márquez (Coord.) *Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp.121-137). Dykinson.
- Carrington, S., Saggars, B., Webster, A., Harper-Hill, K., & Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102, 101583. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cicchetti, D.V.(1994).Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284.
- CRUE (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el Debate*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Fabri, M., Fenton, G., Andrews, P. & Beaton, M. (2020). Experiences of Higher Education Students on the Autism Spectrum: Stories of Low Mood and High Resilience. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1411-1429. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1767764>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <http://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Moriña, A., y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(1), 31–45. <https://doi.org/10.15366/rie2022.16.1.002>
- Ristad, T., Østvik, J., Horghagen, S., Kvam, L., & Witsø, A. E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311>
- Rydeman, B., Efrting, H., & Hedvall, P. O. (2018). Towards a more inclusive university–supporting teachers through Universal Design for Learning. *Studies in health technology and informatics*, 256, 98-106.
- Sanahuja, A., Barrera, M., Moliner, O., Sales, A , y Benet, A. (2023). Diseño universal de aprendizaje para una docencia inclusiva: una propuesta formativa dirigida al profesorado universitario. In M.M. Simón et al., J.J. Gázquez, A. Martos, P. Molina y Fernández, S. (Eds.) *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en*

- Educación, Arte y Humanidades* (pp. 199-205). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP)
- UFIE (2020). *Convocatòria d'activitats del programa de formació permanent del professorat (setembre-octubre 2020)*.
<https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/QF2SQGTCC1U2IEBQGVEWPYTHC2ORZGOB>
- UFIE (2023). *Convocatòria d'activitats de formació permanent en docència de l'any 2023*.
<https://www.uji.es/serveis/ufie/base/formapdi/pfp/2022-23/>
- UNESCO. 2016. *Educación 2030. Declaración y Marco de Acción de Incheon. Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN REPOSITORIOS EDUCATIVOS DIGITALES: UN ANÁLISIS PRELIMINAR

M. Mercedes Romero Rodrigo, Diana Marín Suelves, M. Isabel Vidal Esteve, M. Isabel Pardo Baldoví
Universitat de València

Autoría de correspondencia: m.mercedes.romero@uv.es

RESUMEN

En un contexto en el que la cantidad y variedad de recursos educativos digitales continúa en constante crecimiento, resulta crucial indagar en cómo los repositorios y los materiales alojados promueven una educación inclusiva. Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio que ha tenido por objeto identificar cómo se refleja la diversidad y la perspectiva de género en el contenido y el diseño de un repositorio de materiales educativos digitales dependientes de una administración educativa. Los hallazgos evidencian la ausencia de recursos inclusivos en términos de formatos y funcionalidades, así como la carencia de canales y herramientas para promover la comunicación e intercambio entre el cuerpo docente (tales como foros, votaciones y comentarios en los recursos, así como la disponibilidad de formatos abiertos que faciliten la modificación y adaptación de los materiales publicados). Además, se observa una falta de funciones que faciliten las opciones de búsqueda, filtrado y selección de recursos en el repositorio en base a necesidades concretas.

Palabras clave: recursos inclusivos, materiales didácticos digitales, repositorio digital

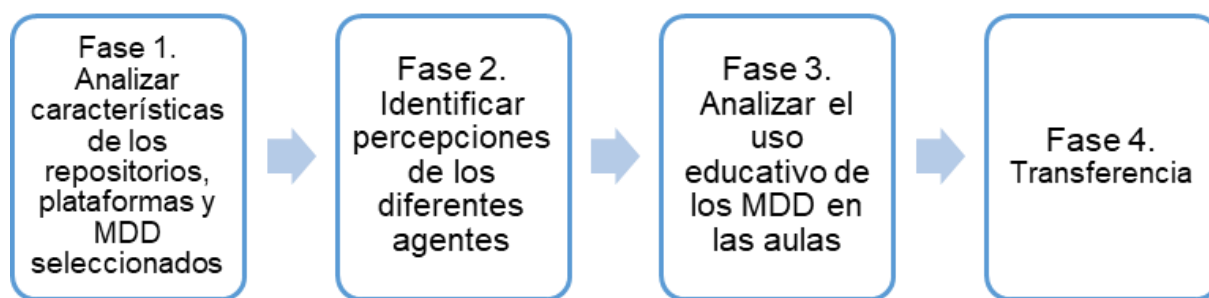
Introducción / Marco Teórico

La investigación sobre los materiales didácticos digitales en diversos contextos educativos es un tema de interés y relevancia actual (Gabarda et al., 2021; 2021; Digón et al., 2024). Distintos estudios subrayan la necesidad de diseñar y seleccionar materiales digitales educativos que sean inclusivos, accesibles y efectivos para lograr aprendizajes significativos y de calidad (Aguasanta et al., 2019 y Peirats et al., 2019). En línea con lo señalado, otros trabajos destacan la importancia de las metodologías empleadas por el profesorado en uso de dichos recursos, cuestión limitante si siguen concepciones pedagógicas tradicionales similares a la versión impresa de los recursos (Rego y Marín, 2019), otros señalan la importancia de mejorar la calidad y adaptabilidad de los materiales digitales para satisfacer las necesidades del alumnado y fomentar la participación activa en el proceso de aprendizaje (González y Chirino, 2019) así como cuestiones a mejorar en relación con la diversidad socio-cultural (Gabarda et al., 2021), de género (González y Chirino, 2019 y Lopera-Zuluaga et al., 2021) la accesibilidad y la atención a la diversidad (López et al., 2021) de los propios materiales.

En este contexto, el presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio, Secundari@ Digit@l (PID2022-137366OB-I00) el cual tiene por objeto de estudio el análisis del uso y oportunidades de los materiales didácticos digitales (MDD) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el contexto Gallego, Canario y Valenciano. Dicho proyecto se organiza en cuatro fases o estudios y tiene una duración de 4 años (figura 1).

Figura 1

Fases del Proyecto Secundaria Digital



En la primera fase, se pretende analizar las características pedagógicas y tecnológicas de una muestra de repositorios y plataformas públicas y privadas, así como de los materiales alojados. La segunda etapa se centra en identificar las representaciones y valoraciones de alumnado, familias, profesorado y el sector editorial sobre los MDD, mientras que la tercera se analizará el uso educativo de los MDD en los centros. Finalmente, la cuarta etapa, destinada a la transferencia de resultados, contempla acciones concretas tanto de difusión como formación a diversos destinatarios.

En el caso que nos ocupa, se busca profundizar en cómo los MDD pueden contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en ESO, identificando cuestiones de mejora en cuestiones como la accesibilidad, la diversidad y la perspectiva de género. Este objetivo se sitúa en la primera fase del proyecto y responde al segundo de los objetivos específicos, que consiste en el análisis de contenido de los repositorios dependientes de la administración educativa, como ya hicieron en trabajos previos Gabarda et al. (2021) y González y Chirino (2019). En concreto, presenta los resultados de uno de los repositorios institucionales de los tres participantes en el estudio, ReboSt Digital (ReDi), el repositorio institucional de la Comunitat Valenciana.

Objetivos / Hipótesis

Investigar la accesibilidad de un repositorio digital, abordando aspectos relacionados con el idioma, el acceso para usuarios con limitaciones visuales, la navegación y organización de contenidos, la adaptabilidad, los formatos, así como la participación e interactividad de los usuarios.

Analizar la diversidad y la perspectiva de género de los materiales alojados en la sección de inclusión, examinando el uso del lenguaje escrito e iconográfico, la representación equitativa de géneros y otras cuestiones que afectan a la representación inclusiva y equitativa.

Metodología / Método

La metodología de análisis empleada para este estudio es cualitativa. Concretamente se ha optado por realizar un análisis de contenido, técnica que permite la sistematización de la recogida de información y el análisis posterior a través de unas categorías previamente establecidas en los instrumentos elaborados y validados *ad hoc* para esta investigación (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990). Para ello, se confeccionaron dos instrumentos distintos, el primero destinado al análisis de los repositorios y plataformas y un segundo centrado en los MDD, ambos con categorías de análisis propias (tabla 1).

Tabla 1
Categorías de análisis de los instrumentos

Guía plataformas	Guía MDD
Datos de identificación	Datos Material o Recurso Educativo
Estructura	Estructura
Recursos disponibles	Dimensión tecnológica
Servicios y entornos para la gestión, la información y la comunicación	Dimensión de diseño
Valoración global género	Dimensión pedagógica
	Dimensión de contenido
	Dimensión coeducación/inclusión
	Dimensión evaluación y seguimiento
	Comentarios finales

Se presentan a continuación los resultados preliminares del análisis del repositorio institucional de la Comunitat Valenciana, ReDi, concretamente las cuestiones relacionadas con la accesibilidad, diversidades y perspectiva de género de la plataforma. También se examina la dimensión de coeducación/inclusión de los MDD disponibles en la categoría de inclusión en la ESO.

Resultados y Discusión

Accesibilidad del repositorio institucional

En primer lugar, en cuanto a la accesibilidad, es importante señalar que hay áreas que pueden ser mejoradas. Por ejemplo, la opción de elegir el idioma del repositorio es limitada, ya que solo está disponible en valenciano. Además, la inclusión de locuciones y descripciones detalladas en las imágenes sería beneficiosa para los usuarios que dependen de lectores de pantalla. En relación a la navegación, la organización del menú por etapas y materias es concisa y clara, lo que facilita la búsqueda de información. Sin embargo, sería útil comprender los criterios para destacar ciertos recursos en la sección de destacados. Por tanto, una cuestión clara que precisa de ser incorporada en este repositorio son los motores de búsqueda, de manera que el profesorado pueda combinar desde palabras clave, etapas o materias, obteniendo recursos afines a ellas y pudiendo discriminar gracias a las descripciones de los recursos. Como se observará más adelante, ambas cuestiones (palabras clave y descripciones) forman parte también de las limitaciones de los propios recursos, al no estar presentes, como tampoco lo está su vinculación con las competencias específicas, criterios de evaluación ni tampoco el perfil de salida o las competencias clave según la legislación vigente.

En general, la plataforma carece de opciones de adaptación, como ajustes en el tamaño de las fuentes (más allá del zoom), opciones de tipografía o personalización de colores. Por otra parte, la presentación que se realiza del recurso (antes de su acceso) se caracteriza por incluir una imagen del propio recurso, acompañado del título y un subtítulo a modo de descripción, que en el mejor de los casos consta de no más de 10 palabras y un enlace al propio recurso, lo que resulta insuficiente y obliga al usuario a acceder al recurso para obtener información

relevante. Por tanto, la descripción mediante este subtítulo resulta insuficiente para permitir determinar su relevancia antes de acceder al recurso completo. En cuanto a los metadatos destinados a la realización de búsquedas precisas, como pueden ser las palabras clave, descriptores o competencias, por poner algunos ejemplos, no existen. Sí que es cierto que en el caso de los destacados se deduce la existencia de un etiquetado previo asociado a la materia o etapa al incluir en la propia imagen, a la izquierda y prácticamente invisible al estar incorporada como una máscara transparente, una palabra clave que lo clasifica.

La falta de formatos más allá del pdf es otra de las limitaciones de los recursos alojados. Incluso algunos de estos pdf, tal y como están generados, no permiten que los lectores de pantalla puedan acceder al texto al estar generados como imagen. Otros de los recursos son blogs de centros concretos, enlaces a otras páginas web con recursos (como por ejemplo la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) webs con información de la disciplina en un amplio abanico de posibilidades diversas (en el caso del enlace a la Feria-Concurso Experimental organizada por la Universitat de València). Al final, los recursos alojados en una página específica no ofrecen tampoco información sobre su tipología, presentando carencias relacionadas con la accesibilidad para usuarios diversos y donde las opciones de búsqueda y filtrado ausentes impiden la localización de recursos de manera eficiente.

Diversidades y perspectiva de género

Para atender a esta cuestión es importante retomar la necesidad detectada para realizar búsquedas específicas dentro del repositorio. En primer lugar, el menú en su categoría “inclusión” permite acceder a materiales que promueven, en su mayoría, una perspectiva de género y reconocimiento de la diversidad en sus diferentes facetas. Incidiendo en esta cuestión, tras examinar los 10 recursos de su primera página, se pueden encontrar materiales tan diversos como una guía para el alumnado TEA y la seguridad en Internet, recursos para el alumno de nuevo ingreso, un cómic “Ni Misclismi ni Feminismi”, propuestas didácticas para trabajar en el aula 8M, el Proyecto Europeo *Womens’s Legacy Project*, una Guía de uso del lenguaje igualitario o el Museo virtual del pueblo gitano, entre otros. Si tenemos en cuenta que esta categoría presenta multitud de recursos de distinta tipología y que no hará más que crecer por la propia naturaleza del repositorio, queda evidenciada la necesidad de trabajar tanto en las funcionalidades de búsqueda, filtrado y selección de los recursos como en la catalogación y descripción de los mismos.

En este contexto, si bien el material disponible es elaborado por los docentes y son estos los que aportan determinadas visiones, podemos afirmar que la mera inclusión de esta categoría en el menú de opciones, en las distintas etapas educativas (no solo en secundaria) supone un firme compromiso con la representación de la diversidad en los materiales. Otro aspecto relevante, aunque vaya más allá del alcance del trabajo aquí presentado, es cómo los materiales de otras materias son sensibles a la diversidad, dado que se entiende que el material analizado tiene ese propósito y es lógico que considere estas cuestiones durante su diseño. Por lo tanto, no es sorprendente que los recursos y webs alojadas ofrezcan una diversidad de identidades de género, busquen lograr cierto equilibrio (*dibuixant el gènere*), aborden temas relacionados con diversidad (Con diversidad funcional), promuevan perspectivas feministas como la igualdad, los derechos de las mujeres y el empoderamiento (*Feminisme a través del comic*) o estén destinados a la sensibilización y a la atención a la diversidad (CREENA sensibilización para la inclusión educativa).

Conclusiones y Propuestas

Tras examinar detenidamente los datos preliminares del repositorio ReDi y parte de los MDD alojados en él, se han identificado diversas cuestiones cruciales que necesitan ser abordadas para convertir este entorno en un espacio verdaderamente inclusivo, mejorando aspectos relacionados con la accesibilidad, la diversidad y la perspectiva de género. Aunque el repositorio ha sido concebido con la notable intención de proporcionar material educativo a

docentes de todas las etapas, promoviendo la inclusión, la innovación y la construcción de la ciudadanía digital, los resultados preliminares señalan carencias significativas.

La carencia de recursos inclusivos, en sus formatos y funcionalidades, y la falta de canales y herramientas para fomentar la comunicación e intercambio entre el profesorado (como foros, votaciones y comentarios en los recursos, así como formatos abiertos que permitan la modificación y adaptación de los materiales publicados), junto con la carencia de funciones que faciliten la adaptabilidad, búsqueda y filtrado de recursos, hacen que el ReDi corra el riesgo de convertirse en un simple almacén de recursos en lugar de un espacio verdaderamente innovador para la educación.

En base a lo expuesto, las propuestas derivadas de este análisis se centran en mejorar la accesibilidad del repositorio, tanto en términos de formatos como de funcionalidades de la plataforma, con el objetivo de fomentar una participación activa y significativa de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Aguasanta Regalado, M. E., Gallardo Fernández, I. M., Monsalve Lorente, L. y Fabregat Pitarch, A. (2019). Análisis de recursos digitales para la inclusión y diversidad en Educación Infantil (pp. 281-286) en Fernández-Díaz, et al. (Edit), *Activismo y Tecnología*. Libro de Actas, XXVII edición, Universidad de Cantabria.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Digón Regueiro, P., Méndez García, R. M., Romero Rodrigo, M. M., y Becerra Brito, C. V. (2024). Cuestionando el papel de las tecnologías en la Educación Infantil: brechas y falsas visiones. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (69), 63–96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98498>
- Gabarda Méndez, V., Marín Suelves, D., y Romero Rodrigo, M. M. (2021). Evaluación de recursos digitales para población infantil. *EDMETIC*, 10(1), 135–153. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.13125>
- González, C. J. y Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertados desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. *Educación en Revista*, 35(77), 19-36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68472>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E., y García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 159-183. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- López Marí, M., Sánchez Cruz, M. y Peirats Chacón, J. (2021). Digital educational resources in attention to diversity in Early Childhood Education. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 99–109. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12256>
- Méndez, V. G., Regueira, N. R., y Ruiz, C. G. (2021). Los materiales didácticos digitales en educación infantil: análisis de repositorios institucionales. *Revista iberoamericana de educación*, 85(1), 61-79. <https://doi.org/10.35362/rie8514069>
- Peirats, J., Eirín, R. y Rodríguez, J. (2019). Visiones de los agentes implicados en el diseño, difusión y utilización de los materiales digitales educativos en portales educativos españoles. *Educación en Revista*, 35, 37-58. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68386>
- Rebost Digital (ReDi). Secundària. Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació, Generalitat Valenciana <https://reboostdigital.gva.es/>

Rego-Agraso, L., y Marín Suelves, D. M. (2019). Las visiones del alumnado sobre los Materiales Didácticos Digitales en España. *Educar en revista*, 35, 79- 94. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68491>

ALTAS CAPACIDADES: ORIENTACIONES BÁSICAS PARA PROFESIONALES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, EN JARDINES INFANTILES DE LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA

Paula Sagredo Astudillo, Verónica Álvarez González, Francisca Cortés Videla,
Javiera Facuse Cortés, Constanza Reyes Jamett, Génesis Rojas Labarca
Universidad de Antofagasta

Autoría de correspondencia: paula.sagredo@uantof.cl

Resumen

El propósito del estudio es, formular Orientaciones básicas dirigidas a Profesionales del área de Educación Parvularia, para la identificación de los niños/as que presentan Altas Capacidades en el Segundo Nivel de Transición, en jardines infantiles de la ciudad de Antofagasta, Chile. Desde el punto de vista metodológico con un enfoque cualitativo. El universo son tres jardines infantiles y para la recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada a nueve Educadoras de Párvulos y nueve Asistentes de la Educación en sus respectivos jardines infantiles, con un total de dieciocho entrevistados. Debido a que el estudio está en proceso de desarrollo, no es posible considerar conclusiones definitivas, pero sí, señalar resultados preliminares como deficiente conocimiento sobre AACC, escasa visibilidad y sensibilidad en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: altas capacidades, necesidades educativas especiales, educación en primera infancia.

Introducción / Marco Teórico

Las Altas Capacidades, como una capacidad natural o desempeño, que puede manifestarse en distintos ámbitos, que se expresa en un 10% de la población, como señala, (Conejeros, & Sandoval, 2020). Existen propiedades cognitivas, sociales y emocionales que presentan los niños y niñas con AACC, que hacen complejo poder identificar y conocer sus características especiales y particulares, (National Association For Gifted Children, 2020), son aquellas que demuestran niveles sobresalientes de aptitud, definidos como capacidad excepcional para razonar y aprender. En nuestro país la normativa no reconoce a la AACC, como una Necesidad Educativa Especial, transformándose en una condición poco visible y con muchas deficiencias para su reconocimiento y tratamiento oportuno en los jardines infantiles y en las aulas de cualquier nivel educativo, el aumento de las Necesidades Educativas Especiales en cuanto a la AACC se ha incrementado, los senadores de la República de Chile intentan dar a conocer esta capacidad excepcional, donde (Kast, & Von, 2019, p.1) mencionan, “establecer normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con AACC cognitivas”, teniendo como foco una inclusión de manera concreta.

Lo anterior presenta un desafío al proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas con Alta Capacidad, requieren de apoyo especializado, atendiendo a que piensan diferente, se comportan diferente, aprenden diferente y tienen un bagaje de conocimientos e información diferentes, resulta fundamental entonces una atención adecuada, “algunos de los problemas que presentan son simplemente el resultado de un amplio desconocimiento de sus características por parte de los educadores” (Artola, et al, 2005, p.61) según Vergara (2006) si nunca tienen nada que hacer, no encuentran algo que los desafíe, si no se esfuerzan, no desarrollarán el hábito necesario para obtener buenos resultados y pueden terminar con frecuencia con habilidades no desarrolladas. En esta línea, es necesario crear una propuesta a los Profesionales del área de Educación Parvularia con Orientaciones básicas que contribuyan a la identificación y aprendizaje de los niños(as) con Alta Capacidad con el objetivo de favorecer el proceso educativo.

Objetivos / Hipótesis

El estudio tiene como objetivo general, Formular Orientaciones Básicas dirigidas a los/as Profesionales del área de Educación Parvularia, para la identificación de los niños/as que presentan Altas Capacidades en el Segundo Nivel de Transición, en jardines infantiles de la ciudad de Antofagasta, y los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir los conocimientos que los/as Profesionales del área de Educación Parvularia poseen sobre la AACC en la ciudad de Antofagasta.
2. Analizar el proceso de identificación de los niños y niñas en el Segundo Nivel de Transición con AACC en la ciudad de Antofagasta.
3. Identificar las estrategias didácticas de los/as Profesionales del área de la Educación Parvularia, para conocer las experiencias con niños y niñas que presentan AACC en el Segundo Nivel de Transición, en jardines infantiles de la ciudad de Antofagasta.
4. Determinar las orientaciones para la identificación de niños y niñas en el Segundo Nivel de Transición que presentan AACC, con necesidades específicas de apoyo, en jardines infantiles de la ciudad de Antofagasta.

Metodología / Método

La investigación bajo un marco de un paradigma interpretativo, recopilación de conocimiento y experiencias, considera un diseño cualitativo de carácter descriptivo (Ramos, 2020). Se utiliza la entrevista, guiada por objetivos establecidos en función de intereses del estudio, (Trindade, & Torillo, 2016). En esta investigación el contexto en cuanto a conocimiento y experiencias por las Educadoras de Párvulos y Técnicos Asistentes de Párvulos se busca llegar a la síntesis de lo que dicta la realidad subjetiva de lo que conocen y reconocen.

Resultados y Discusión

Los resultados preliminares de las entrevistas semiestructuradas demuestran que Chile carece de políticas o leyes que propicien realmente la Educación Inclusiva y de Calidad que declara en sus normativas, se refleja en las entrevistadas, que si bien conocen y manejan el término de Necesidad Educativa Especial (NEE), es asociado a las deficiencias y dificultades que pueden presentar los infantes, sin embargo, no tienen los conocimientos o aptitudes pertinentes para responder a las potencialidades que manifiestan los niños y niñas con Altas Capacidades, por lo tanto, dominan una información escasa y/o básica sobre las Altas Capacidades (AACC), dificultando que el proceso de identificación de niños y niñas con esta excepcionalidad sea complicado, inclusive en ocasiones se generan confusiones por la escasa información, donde surgen las especulaciones y las consideran como otras NEE. Además, las estrategias didácticas diseñadas, en ocasiones no responden oportunamente a

toda la diversidad inserta en ella, producto de información insuficiente presente en las normativas y/o formaciones académicas escasas que ofrecen las Universidades Chilenas, a pesar de ello, constantemente realizan el intento de responder a las necesidades, características e intereses de los infantes, porque así lo exige el referente curricular, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Conclusiones y Propuestas

Debido a que el estudio está en curso, no es posible establecer conclusiones definitivas, sin embargo, podemos afirmar la urgencia de recomendaciones de Políticas Públicas que colaboren en programas de enriquecimiento a las AACC, visibilizando y sensibilizando al sistema educativo desde la primera infancia, en conjunto con el rol de las Universidades Chilenas de asumir desafíos y compromisos en la formación académica, en Necesidades Educativas Especiales y Altas Capacidades.

Referencias bibliográficas

- Artola, T., Mosteiro, P., & Barraca, J. (2005). Niños con altas capacidades: quiénes son y cómo tratarlos. Madrid: Entha.
- Conejeros, M. L., & Gómez, M. P. (2020). Alta Capacidad: Lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Kast, F., & Von Bear, E. (11 de noviembre de 2019). Moción de los senadores señor Kast y señora Von Baer con la que inician un proyecto de ley que establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas. 3. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- National Association For Gifted Children. (2020). Definition of Giftedness Position Statement.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. Ciencia América: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 1-6.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.
- Trindade, V., & Torillo, D. (2016). La entrevista no estructurada en sectores de actividades informales: obstáculos y facilitadores. Mendoza: FAHCE.
- Vergara, M. (2006). El universo de los superdotados, talentosos y creativos: Un cambio hacia su identificación y atención. Buenos Aires: Nueva

CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA ACTIVA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD. PROTAGONISTAS DEL CAMBIO

Rosa María Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide

Autoría de correspondencia: rmrodizq@upo.es

Resumen

A pesar del incremento importante del acceso de las personas con discapacidad intelectual a la vida pública, las sociedades siguen siendo entornos excluyentes para dichas personas. A menudo, las personas con discapacidad intelectual siguen estando limitadas en su derecho a la participación en los asuntos (sociales, políticos y cívicos) que nos afectan a todos. Esta comunicación surge de un proyecto Erasmus+ titulado: *Breaking barriers and building bridges. Strengthening active citizenship competences and civic engagement skills among young adults with intellectual disabilities (B4)* (2020-1-ES01-KA204-081996) y tiene un doble objetivo: en primer lugar, pretende contribuir a la reflexión sobre el posible papel que las personas con discapacidad pueden desempeñar en la contribución a la consecución de los objetivos de la Agenda 2020 como ciudadanos y ciudadanas activos y activas, para en segundo lugar, presentar una herramienta digital creada para que dichas personas puedan acceder de manera clara y accesible al conocimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS) y así conocer de primera mano las organizaciones en su entorno con quienes pueden colaborar en la construcción de las metas que proponen. El logro de los ODS es, desde este punto de vista, una buena oportunidad para implicar a las personas con discapacidad intelectual y apoyarles para asumir el papel de ciudadanos/as activos/as y conscientes.

Palabras clave: personas con discapacidad, ciudadanía, participación en el bien común

Introducción / Marco Teórico

Los retos que caracterizan nuestro tiempo, en particular los relacionados con las cuestiones de sostenibilidad medioambiental, social y económica, atraen a muchos/as ciudadanos/as de Europa y de todo el mundo, pero son especialmente los/as jóvenes los que están a la vanguardia. Cada vez más informados y sensibles a las cuestiones medioambientales y climáticas, muchos/as jóvenes de hoy en día cuidan de no desperdiciar alimentos y recursos y se orientan hacia opciones y hábitos cada vez más respetuosos con el medio ambiente.

Por desgracia, esto ocurre mucho menos si se trata de una persona joven con discapacidad intelectual (Colleoni, 2016) y no porque las cuestiones antes mencionadas no puedan afectar a las personas con discapacidad intelectual de la misma manera. Sin embargo, a menudo la presencia de las personas con discapacidad intelectual sigue siendo testimonial en la determinación del “bien común” (Arneil, 2009) y más bien su falta de participación es debida a la inexistencia de oportunidades, a los prejuicios y barreras culturales todavía fuertemente arraigadas en la sociedad como la creencia generalizada de que contar con menos habilidades cognitivas se corresponde automáticamente a una menor autoconciencia y, en consecuencia, a una menor relación de interdependencia con el mundo exterior. Es por ello por lo que, en de las últimas décadas, una de las luchas ciudadanas más importantes se ha centrado en los derechos de las personas con discapacidad cognitiva como colectivo con agencialidad (Soldatic y Johnson, 2020). Así, en el movimiento de la discapacidad, el objetivo de buscar “entornos menos restrictivos” ha insistido en “nada sobre nosotros sin nosotros” (Carey, 2009).

A nivel internacional, la adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 y su entrada en

vigor en 2008 marcaron un pasaje histórico que inspira y motiva a todas las personas que trabajan en el ámbito social a impulsar un cambio profundo de enfoque y en la gestión de las acciones, iniciativas y programas que deben estar dirigidas a «promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente» (Naciones Unidas, 2006, artículo 1).

Asimismo, en los últimos años, tanto en España como en muchos otros países europeos, se han promovido proyectos destinados a desarrollar la autonomía y la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual, lo que sin duda ha contribuido a mejorar la calidad de vida de estas personas desde muchos puntos de vista. Sin embargo, la cuestión de la ciudadanía activa y la participación de las personas con discapacidad en relación con los desafíos contemporáneos es un elemento en el que todavía se ha invertido poco.

La participación es clave para el concepto de ciudadanía entendida como pertenencia a una comunidad política, uniéndose a otros y otras para tomar decisiones que luego son respetadas por todos y todas para, y al hacerlo lograr la verdadera libertad. De hecho, la tradición sostiene que los/as ciudadanos/as solo son verdaderamente libres cuando participan en la configuración de las decisiones políticas que afectan sus vidas (Crick, 2001). No obstante, en este momento la preocupación por los niveles de participación no solo se centra en la participación política, sino que también abarca la participación y la responsabilidad de las personas en sus comunidades locales (participación social y cívica). Sin embargo, en la actualidad, la realidad de las personas con discapacidad intelectual sigue marcada por la reducción de las posibilidades de autodeterminación, de vivir plenamente su vida y de desarrollar su papel activo en la sociedad, como pone de manifiesto FRA (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2011). Existiendo prejuicios y barreras culturales fuertemente arraigadas, como la creencia de que las personas con discapacidad intelectual al contar con otras habilidades cognitivas se corresponden automáticamente a una menor autoconciencia y, en consecuencia, a una menor relación de interdependencia con el mundo exterior.

Objetivos / Hipótesis

En este contexto donde todavía existen muchas barreras para una participación real de las personas con discapacidad intelectual, desde la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla hemos desarrollado un proyecto europeo Erasmus+ *Breaking Barriers and Building Bridges (B4)* orientado a la formación para la ciudadanía activa de las personas con discapacidad intelectual. Dicho proyecto ha sido financiado por la Comisión Europea a través del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

El trabajo que aquí se presente tiene un doble objetivo: en primer lugar, pretende contribuir a la reflexión sobre el posible papel que las personas con discapacidad pueden desempeñar en la contribución a la consecución de los objetivos de la Agenda 2020 como ciudadanos y ciudadanas activos y activas, para en segundo lugar, presentar una herramienta digital creada para que dichas personas puedan acceder de manera clara y fácil al conocimiento de los ODS y así conocer de primera mano las organizaciones en su entorno con quienes pueden colaborar en la construcción de las metas que proponen los ODS.

Metodología / Método

El proyecto se construyó de manera colaborativa entre los distintos socios con una particular atención a la contribución de las personas con capacidad intelectual. En el proceso de participación las personas con discapacidad intelectual tuvieron una voz protagonista en todo el proceso de construcción de la herramienta. El *feedback* tuvo mayor intensidad en la fase de testeo de la herramienta en un encuentro presencial que se celebró en Turín con una representación de dos personas con discapacidad por cada una de las entidades participantes en el proyecto. La pregunta que nos movió fue ¿Cómo podemos garantizar que las personas con discapacidad intelectual puedan ser percibidas como sujetos con agencialidad real dentro

de las comunidades en las que viven? Es a partir de esta pregunta que surge la herramienta que aquí se presenta.

Lo que une a los diferentes socios que conforman este proyecto B4 es la creencia de que, para fomentar la inclusión real, es necesario promover ante todo el cambio cultural, centrado en cómo nuestras comunidades se relacionan con las personas con discapacidad y, en su conjunto, con la diversidad en general. La tesis básica es que las personas con discapacidades intelectuales, junto con los servicios que se ocupan de ella, pueden desempeñar un papel en ayudar a mejorar la vida de todos/as, convirtiéndose en un recurso para la comunidad. De esta manera, se obtienen dos resultados: por un lado, se abren espacios relacionales y experienciales que son decisivos para la calidad de vida de las personas con discapacidad, por otro lado, aumenta el capital social de los territorios. Para ello, las personas con discapacidad necesitan salir de los contextos hiper protectores en los que a menudo viven y contar con oportunidades para probar y crecer, contextos de vida concreta, relaciones y vínculos interpersonales, variedad y riqueza a nivel experiencial, una confrontación con lo inesperado e imprevisto. En dichos contextos se proporciona el reconocimiento del papel de adulto, la inclusión y valorización de las personas con discapacidad dependiendo de las relaciones reales que dichas personas establezcan con la comunidad, en un entorno desprotegido.

En definitiva, el desarrollo del proyecto se ha basado en una metodología participativa donde las personas con discapacidad han sido protagonistas del proceso del proyecto y del desarrollo de la aplicación que se presenta a continuación. Son ellas las que han definido lo que quieren y lo que necesitan conocer para poder comprometerse en acciones de cambio y transformación social en búsqueda del bien común desde el derecho a ser reconocidas como protagonistas, con todas las ventajas en términos de libertad de acción, la posibilidad de desarrollarse según sus propias pasiones y actitudes y de adquirir un papel «generativo» dentro de la sociedad a la vez que con la posibilidad de asumir deberes y responsabilidades.

Resultados y Discusión

La aplicación web *B-action* (<https://b-action.eu>) ofrece a sus potenciales usuarios/as un camino de aprendizaje personalizado para mejorar los conocimientos y las habilidades sobre los temas de la Agenda 2030, a través de diferentes tipos de contenido: textos, vídeos, actividades para practicar el aprendizaje, propuestas para poner en práctica, etc. *La B-acción* está diseñada para ser utilizada tanto por individuos como por grupos para lograr los siguientes objetivos:

- Aumentar la conciencia de ser ciudadanos/as europeos/as y su papel activo en los retos actuales de la sociedad contemporánea.
- Adquisición y desarrollo de conocimientos personales y capacidades clave sobre cuestiones relacionadas con la Agenda 2030 para reforzar la ciudadanía activa.
- Conocimiento de los recursos y formas concretas de tomar medidas específicas, tanto en la vida cotidiana como participando en proyectos e iniciativas en su barrio, su ciudad o su país.

La *B-action* puede convertirse en una herramienta importante para las personas con discapacidad, ya que ser ciudadanos/as activos/as a menudo requiere de habilidades tales como: alfabetización digital, autoemprendimiento, conciencia social e interculturalidad, entre otras. También puede ser eficaz en la promoción de la inclusión social real aumentando la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad donde han sido tradicionalmente silenciadas y relegadas al margen de la comunidad, situándolas como objetos pasivos para los que la sociedad tiene deberes de cuidado y no como ciudadanos/as con iguales derechos (Donaldson y Kymlicka, 2016).

La aplicación *B-action* se divide en cinco grandes secciones, correspondientes con las cinco «Ps», es decir, los conceptos clave de la Agenda 2030:

- Persona. Erradicar el hambre y la pobreza en todas las formas, garantizando la dignidad y la igualdad.
- Planeta. Proteger los recursos naturales y el clima del planeta para las generaciones futuras.
- Prosperidad. Asegurar una vida próspera y plena en armonía con la naturaleza.
- Paz. Promoción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas.
- Partenariado. Aplicación de la Agenda mediante asociaciones sólidas.

Cada «P» se introduce mediante un texto breve. A su vez, cada una de estas cinco secciones se divide en tres partes:

- Conocer — breve explicación de los objetivos relacionados con cada «P», recursos sobre el tema en formato lectura fácil (vínculos institucionales, vídeos, textos, etc.).
- Probar — actividades didácticas, juegos, cuestionarios y actividades expresivas destinadas a verificar el aprendizaje de contenidos, disponibles tanto a nivel individual como grupal.
- Actuar — en esta parte hay tres tipos de propuestas: acciones cotidianas, realidades colaborativas y campañas/iniciativas a las que las personas pueden unirse (a nivel local y nacional). También hay vídeos sobre experiencias de personas con discapacidad intelectual en los diferentes países implicados, en relación con determinados objetivos específicos.

Conclusiones y Propuestas

Para terminar, creemos que el trabajo para promover la ciudadanía activa y la participación de las personas con discapacidad intelectual en relación con los retos contemporáneos sigue siendo largo y complejo, pero el proyecto B4 representa sin duda un paso adelante en esta dirección, lo que puede ayudar a poner de relieve la cuestión en cada uno de los países implicados y a escala europea.

La creación colectiva de esta herramienta ha promovido el empoderamiento del individuo, a través de la toma de conciencia del propio potencial y de la posibilidad de poder influir en la realidad mediante el cambio personal. Al mismo tiempo, sin embargo, las personas con discapacidad intelectual se han sentido plenamente involucradas en el cambio de su comunidad y de la sociedad en su conjunto. Precisamente descentralizándose de sus necesidades inmediatas, con el fin de lograr objetivos que implican a toda la humanidad. En el proceso las personas con discapacidad intelectual han enriquecido y desarrollado sus habilidades personales. Por lo tanto, el concepto de interdependencia ha sido fundamental para ello: todo el mundo ha formado parte de una red de relaciones de conexión e intercambio mutuo, incluidas las personas con discapacidad intelectual. Para ello, los resultados ponen de manifiesto que cuando se encuentran estrategias y metodologías basadas en la lectura fácil, el enfoque multidimensional (macro y micro), entre otras, las personas con discapacidad adquieren los conocimientos necesarios para ser plenamente conscientes de la magnitud de los desafíos planetarios con los que nos enfrentamos.

Finalmente, con la aplicación de la aplicación *B-action*, nuestra intención es seguir promoviendo su uso en los próximos años, e implementar y fortalecer la red a nivel europeo — a través de la actualización continua de la aplicación, el vínculo entre las experiencias a través de las redes sociales, la organización de momentos de intercambio sobre temas específicos y el posible desarrollo de nuevos proyectos compartidos. Queda como tarea pendiente realizar un estudio de seguimiento para evaluar el impacto a largo plazo en la participación cívica de estas personas que pongan de relieve alguno de los resultados concretos y cambios observados entre las personas usuarias de esta herramienta digital. Con la *B-action* será posible activar una red de colaboración entre jóvenes con discapacidad intelectual, a través del intercambio en redes sociales de fotos y vídeos de las experiencias realizadas con un *hashtag* especial.

Los esfuerzos que todos y todas estamos haciendo para promover la inclusión y la ciudadanía activa de las personas con discapacidad intelectual son para beneficio de todos y todas. Una sociedad que reconoce no solo la fragilidad y la limitación como un problema sino también como una oportunidad, es una sociedad civil más desarrollada y, en última instancia, más feliz.

Referencias bibliográficas

Arneil, B. (2009). Disability, self-image, and modern political theory". *Political Theory*, (37) 2, 218-42.

B-action (n.d.). *From B-action*. <https://b-action.eu>

Carey, A. (2009). *On the margins of citizenship: Intellectual disability and civil rights in twentieth-century America*. Temple University Press.

Colleoni, M. (2016). *Immaginabili risorse. Il valore sociale della disabilità*. Franco Angeli.

Crick, B. (2001). *Citizens: Towards a citizenship culture*. Blackwell Publishers.

Donaldson, S. y Kymlicka, W. (2016). Rethinking membership and participation in an inclusive democracy: Cognitive disability, children, animals. *Disability and political theory*, 168-197.

FRA (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea) (2017). *Informe sobre los derechos fundamentales*. Unión europea.

Naciones Unidas (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Soldatic, K. y Johnson, K. (2020). *Global perspectives on disability activism and advocacy: Our way*. Routledge.

EL ROL DE LOS CENTROS DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA¹⁶

Salvador Alcaraz¹, Carmen M^a Caballero², Sandra Lorente-Avilés¹
Universidad de Murcia¹ Universidad del Atlántico Medio (UNAM)²

Autoría de correspondencia: sag@um.es

Resumen

La LOMLOE (2020), en su disposición adicional cuarta, establece un plazo de diez años para que Gobierno y Administraciones educativas desarrollen un plan destinado a que los centros ordinarios puedan atender en las mejores circunstancias al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El objetivo de esta comunicación es analizar las funciones encomendadas a los centros de recursos como centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios para la mejora de la inclusión del alumnado. Para ello, participaron tres maestras de pedagogía terapéutica y 43 estudiantes de Grado en Pedagogía. Se utilizó un diseño cualitativo y participativo a través de dos técnicas: mesa redonda y nube de palabras. Los resultados muestran la necesidad de transformar el sistema educativo para que los centros ordinarios, con el apoyo de los centros de recursos de los centros de educación especial, sean capaces de acoger la diversidad. Por ende, se espera que esta propuesta exponga el estado de la cuestión de los centros de recursos de Educación Especial, para abordar eficazmente el reto inclusivo de la LOMLOE mediante resultados que puedan repercutir en dos dimensiones fundamentales: la política educativa y el currículum.

Palabras clave: educación inclusiva; centros de educación especial; centros de recursos

Introducción / Marco Teórico

Uno de los principales legados que lustra a la Edad Contemporánea es el optimismo pedagógico que tamiza la conquista de los derechos y libertades de todas las personas, sin ningún tipo de distinción, para vivir en una sociedad pacífica, justa, igualitaria e inclusiva. De hecho, en el año 2016, en la Declaración de Incheon-Educación 2030 de la UNESCO, se establece un objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4. Educación de calidad) consistente en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, asumiendo el compromiso de eliminar las disparidades en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad. Este postulado ha orientado las políticas educativas contemporáneas de la mayoría de los países del mundo. Claro ejemplo de ello es España, donde la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se hace eco de este postulado y señala entre sus objetivos el de reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema. Según esta ley, para tal fin se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, en especial, a aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se relaciona con la consecución de un sistema educativo capaz de procurar un aprendizaje de calidad a todo el alumnado en aulas ordinarias a través de escenarios educativos inclusivos (Arnaiz-Sánchez, 2003; Escarbajal et al., 2022). Por consiguiente, el emplazamiento y la modalidad de escolarización del alumnado con NEE se convierten en un aspecto decisivo en esa relación. Así entendida, la inclusión desafía el

¹⁶ Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa

papel e, incluso, la existencia de los centros de educación especial (Day y Prunty, 2021). Sin embargo, la LOMLOE (2020) que, como se ha destacado anteriormente, adopta los postulados de la educación inclusiva como principios rectores del sistema educativo, señala, al mismo tiempo, que las administraciones educativas del Estado continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos escolaricen a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, apoyando y legitimando, por tanto, un modelo paralelo de escolarización fuertemente criticado en tratados internacionales.

Esta contradicción que aparece en la normativa educativa española, anticipa una profunda discrepancia en la manera de entender la provisión del derecho a la educación del alumnado, sobre todo, del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), al coexistir dos modelos educativos aparentemente contrarios entre sí: el modelo educativo de la educación inclusiva, que defiende la escolarización de todo el alumnado en escenarios ordinarios y comunes, y el modelo educativo de la educación especial, que defiende la existencia de centros de educación especial para aquel alumnado que requiere de una atención muy especializada. Si bien varios autores (Lindsay et al., 2016; Ofsted, 2006) resaltan que el emplazamiento del alumnado per se es menos importante que la calidad de la educación que se le ofrece, otros autores (Muntaner-Guasp et al., 2016) señalan que el lugar en el que el alumnado lleve a cabo sus actividades, situaciones y experiencias escolares es un indicador importante en el proceso educativo. Por consiguiente, se torna necesario indagar sobre el papel que juegan los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión de todo el alumnado. De hecho, según Ware et al. (2009), existe una gran preocupación internacional en el ámbito educativo para definir dónde encaja el centro de educación especial en el rompecabezas de un sistema educativo inclusivo. De Bruin (2019) señaló que la investigación que ha estudiado esta cuestión es escasa a la par que diversa y discrepante.

España, a partir del articulado de la LOMLOE (2020), ha considerado que ese papel se debe canalizar a través de la transformación de los centros de educación especial como centros de recursos. En concreto, su disposición adicional cuarta señala lo siguiente: “Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios” (p. 122942). Todo ello en consonancia con el artículo 24.2.e de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Para ello, es preciso conocer el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos, apoyo y referencia en su ámbito geográfico de actuación, y analizar qué acciones y prácticas llevan -o podrían llevar- a cabo para apoyar a los centros y aulas ordinarias.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta comunicación es analizar las funciones encomendadas a los centros de recursos como centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios para la mejora de la inclusión del alumnado.

Metodología / Método

Diseño de investigación. El diseño de investigación sigue un enfoque cualitativo para conocer el punto de vista de los participantes. El estudio es de carácter descriptivo no experimental, pues pretende ofrecer una visión holística e integral de la percepción de los participantes.

Participantes. En esta comunicación participaron 43 estudiantes de segundo curso de Grado en Pedagogía de una universidad española y tres maestras de pedagogía terapéutica de dos centros educativos: un centro de educación especial y un centro ordinario.

Técnica de recogida de información. Para la recogida de información se utilizó la realización de una mesa redonda. La mesa redonda se configuró como una dinámica en la que las profesionales participantes presentaron y desarrollaron sus ideas y percepciones en torno al

siguiente tema: Diversidad e inclusión: ¿importan los muros que rodean a la escuela? Voces de los profesionales educativos. Esta dinámica tuvo una duración de 60 minutos. Después, se realizó un debate entre las profesionales y los estudiantes participantes que, de igual manera, tuvo una duración de 55 minutos. Para finalizar la dinámica, se recurrió a la técnica de nube de palabras a través de la aplicación Mentimeter. Esta técnica es una representación visual de palabras que resalta los términos más comunes. Así, la técnica permite conocer las palabras que los participantes atribuyen sobre una idea de discusión. En este caso, la idea se concretó en los centros de educación especial como centros de recursos en la encrucijada de la educación inclusiva.

Análisis de datos. Se realizó una transcripción literal de la información que se recogió y, después, se procedió a realizar un análisis de contenido, siguiendo un modelo inductivo. Los datos serán tratados según el proceso cíclico de análisis de datos cualitativos explicado por Rodríguez et al. (1996): a) Reducción de datos; b) Disposición y transformación de datos; c) Obtención de resultados y verificación de conclusiones. El software que se utilizará para el tratamiento y análisis de datos de carácter cualitativo fue el Atlas.Ti versión 9 para Windows.

Resultados y Discusión

Los resultados de este trabajo de investigación se exponen a continuación con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado.

Los participantes señalaron que los centros de educación especial requieren de una transformación para acometer los postulados de la educación inclusiva que se marcan en la Agenda 2030. De hecho, como queda de manifiesto en la siguiente cita, las propias maestras participantes de centro de educación especial abogan por la escolarización del alumnado en entornos de aprendizaje inclusivos:

Nosotras, aunque trabajamos desde el centro específico, también abogamos porque los alumnos estén escolarizados en la modalidad más inclusiva para ellos (Maestra 1)

La cita anterior destaca que el alumnado escolarizado en los centros de educación especial no ve garantizado su derecho a la educación en entornos inclusivos. De hecho, los propios centros de educación especial se encuentran en la búsqueda de procesos educativos que permitan el encuentro con alumnado de centros ordinarios, como se aprecia en la siguiente cita:

Hemos creado como una red social entre los maestros de los institutos del centro y nuestros alumnos, donde vamos a visitarlos para realizar alguna actividad; también buscamos que ellos vengan aquí, que haya recreos compartidos, donde vengan niños de otro cole a nuestro cole. Esto para nosotras es muy importante, sobre todo, a nivel municipal. Para nosotras es muy interesante el luchar porque nuestros chicos interactúen con chavales de otros centros y en eso estamos (Maestra 2)

En esa búsqueda de crear espacios de aprendizaje compartidos e inclusivos, los participantes resaltan la necesidad de transformar los centros ordinarios y sus actuales prácticas, políticas y culturas. Desde estos planteamientos, los participantes reclaman la transformación de los centros de educación especial como centros de recursos para acoger a la diferencia:

La necesidad de que los centros de educación especial se configuren como centro de recursos para la mejora de la inclusión y la convivencia (Maestra 2).

Además, las funciones que deben desarrollar los centros de educación especial como centros de recursos también han sido destacadas por los participantes. En concreto, se muestra la siguiente cita:

Cada centro tiene asignado un ámbito geográfico donde servimos de apoyo y asesoramiento a través de unas demandas que nos realizan a los centros ordinarios, a través de la orientadora del centro o de los profesionales que nos contactan. Entonces, ¿a qué solemos dar respuesta desde el centro de recursos? Pues en este

caso, sobre todo en metodologías específicas, en sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (Maestra 1).

Por último, tras la finalización de la mesa redonda y debate, a través de una metodología de investigación participativa, se requirió a los estudiantes que, en una palabra, definiesen su percepción sobre la respuesta que el sistema educativo español ofrecen al alumnado denominado por la ley, como alumnado con NEE. Los resultados de este proceso se aprecian en la Figura 1.

Figura 1.

Nube de palabras de los estudiantes participantes



Conclusiones y Propuestas

Las conclusiones de esta comunicación evidencian que la existencia de entornos segregados, como los centros de educación especial, supone una barrera insoslayable para hacer efectivos los principios de la educación inclusiva: presencia, participación y logro educativo de todo el alumnado, como señalan Echeita y Ainscow (2011). Se ha de centrar la atención, por tanto, en la construcción de centros y aulas ordinarias que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Este posicionamiento aparece en la LOMLOE (2020), cuando se manifiesta la necesidad de una evolución de la escolarización del alumnado en situación de discapacidad hacia escenarios educativos comunes y ordinarios. Este proceso de evolución requerirá un plan estratégico que ha de elaborar el Gobierno y el conjunto de las Administraciones educativas. Dicho plan deberá incorporar un conjunto de actuaciones e innovaciones que permitan al sistema educativo ordinario promover los cambios necesarios para transformarse en un sistema educativo que responda con calidad a toda la diversidad del alumnado. Esto es, transitar desde el modelo dual de escolarización en el que nos encontramos en España, hacia un modelo único, próximo a la ambición de una educación inclusiva plena. Pero, para ello, los centros y aulas ordinarias deben prepararse para acoger a todo el alumnado, pues, como apuntó la UNESCO (2022), trasladar al alumnado de los centros de educación especial a la enseñanza común no es una solución automática. Para que las actuaciones e innovaciones que se propongan sean realistas y viables, se debe partir de la comprensión de la realidad educativa y social sobre la que se construye, de ahí la importancia de conocer las percepciones que los protagonistas del sistema educativo tienen

sobre esta materia y sobre el papel de los centros de educación especial como centros de recursos.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Day, T. y Prunty, A. (2021). The Role of Special Schools and Special Classes in Ireland. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 24(1), 3-23. <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/92>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal, A., Barba, Á. e Ibáñez-López, F. J. (2022). Estudio sobre el proceso educativo orientado a la atención a la diversidad. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 30, 235–251. <https://doi.org/10.18172/con.5139>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E. y Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51, 495–507.
- Muntaner-Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Ofsted (2006). Inclusion: does it matter where children are taught? OFSTED.
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- UNESCO (2022). *Welcoming Diversity in the Learning Environment*. UNESCO.
- Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harte, C., Farrell, A. M., McDaid, R., O'Riordan, M., Prunty, A. y Travers, J. (2009). *Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland*. NCSE.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y RESPETO A LA DIFERENCIA

Sandra Herranz Martín, Roberto Benito Aliseda, Lourdes Gómez Monterde
CEIP El Sol, Madrid

Autoría de correspondencia: sandra.herranz@educa.madrid.org

Resumen

El alumnado sordo que precisa u opta por una educación bilingüe que emplea la lengua española (y/o las lenguas propias de cada comunidad) y la lengua de signos (LSE en nuestro caso)¹⁷ como lenguas de instrucción, interacción y aprendizaje, necesita escolarizarse en un entorno en el que ambas lenguas cuenten con interlocutores lingüísticamente competentes, tanto iguales como adultos. Esta dinámica de desarrollo y aprendizaje de las lenguas nos lleva a la necesidad de considerar las agrupaciones de alumnado sordo como opción lógica y congruente con los principios de la inclusión.

La experiencia desarrollada en los más de 20 años del CEIP El Sol, con profesionales sordos y oyentes y con propuestas organizativas y metodológicas que pretenden ser inclusivas sin dejar de ser específicas para ajustarse a las características de la discapacidad auditiva, nos reafirman en este concepto más amplio o excepcional si se quiere, de la inclusión educativa y que coincide con las recomendaciones de la Federación Mundial de Sordos (WFD, 2018) y del artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2007).

El presente trabajo pretende compartir las implicaciones de la escolarización del alumnado sordo en un centro ordinario, que con propuestas organizativas que establecen la agrupación de dicho alumnado en determinadas situaciones, se constituye como una forma de propiciar una auténtica inclusión tanto en la escuela como en la sociedad en general.

Palabras clave: Alumnado sordo, inclusión, educación bilingüe, Lengua de Signos Española, agrupamientos.

Introducción / Marco Teórico

El proyecto educativo del CEIP El Sol¹⁸, en Madrid, plantea como principales ejes de actuación dos conceptos: la inclusión educativa y la educación bilingüe (LSE – lengua española) para el alumnado sordo.

En cuanto al primero de estos conceptos, los datos que expondremos a continuación dan fe de la diversidad del alumnado escolarizado en el centro. El CEIP El Sol es un centro público preferente para alumnado con discapacidad auditiva, aunque preferimos la denominación que nos asigna la propia Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: centro singular. Singular en cuanto al alumnado, singular en cuanto a la oferta educativa, esto es, la opción bilingüe que ya hemos mencionado y singular por las modalidades de escolarización que proporciona: aulas de escolarización ordinaria con apoyos, aulas de escolarización compartida y aulas de educación especial.

¹⁷ Para simplificar el discurso, emplearemos lengua española y Lengua de Signos Española (LSE) dado que son las de nuestro entorno de procedencia, entendiendo que en cada comunidad autónoma pueden darse lenguas distintas con la misma situación que describimos.

¹⁸ <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.elsol.madrid>

El proyecto educativo destaca también el largo recorrido¹⁹ y la evolución que el centro ha seguido y que ejemplifica muy bien el recorrido y la evolución de nuestro sistema educativo desde la educación segregada (por género, por discapacidades, por niveles socioeconómicos...), pasando por la integración escolar de los años 80, hasta la anhelada educación inclusiva de la que estamos hablando hoy. Y decimos “anhelada” porque consideramos, en general, que se trata de un proceso con el que estamos comprometidos aunque avanzamos más lentamente de lo que desearíamos.

El marco teórico en el que nos movemos hace referencia pues al bilingüismo intermodal, consideración importante por cuanto alude a dos lenguas con diferencias muy significativas:

- Una lengua audio-oral y una lengua viso-gestual.
- Una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria y minorizada.
- Una lengua con contextos geográficos y colectivos de usuarios claramente localizados y una lengua sin contexto geográfico definido y con usuarios dispersos.
- Dos lenguas con una única forma de expresión escrita, la de la lengua española.

Son precisamente esas diferencias que hemos señalado entre las dos lenguas en uso en la concepción de nuestro bilingüismo las que nos llevan a plantear la siguiente hipótesis.

Objetivos / Hipótesis

Tomamos como punto de partida una situación educativa real, la de nuestro centro, que nos permite, por un lado, registrar una muestra muy amplia y completa de la diversidad del alumnado y, por otro lado, disponer de los recursos mínimos (personales, materiales y organizativos) para poner en práctica diversas actuaciones educativas que den respuesta a esa diversidad.

Como centro educativo ubicado en Madrid, la lengua habitual de interacción e instrucción es la lengua española que además es un área curricular que contribuye a su desarrollo y aprendizaje. Así, en teoría, la L1²⁰ de la mayoría del alumnado del centro es la lengua española. En este contexto, la oferta de una educación bilingüe para el alumnado sordo²¹ implica, además, una serie de actuaciones que den lugar al desarrollo y aprendizaje de la L2, esto es, la LSE, con una salvedad: para un porcentaje importante de este alumnado la LSE no es una L2, y a veces ni siquiera una L1 dado que un escaso 3% de esta población procede de familias en las que la LSE sea la lengua natural de comunicación. Estas actuaciones, por lo tanto, deben ir en la línea de proporcionar:

- Situaciones de enseñanza y aprendizaje en LSE con profesorado signante²².
- Situaciones de enseñanza y aprendizaje de la LSE con profesorado especialista en dicha lengua²³.

¹⁹ El centro cuenta con más de 200 años de historia, desde la fundación del Real Colegio de Sordomudos en 1805 (Alcina, 2021); la creación del Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos en 1970; el Colegio de Educación Especial de Sordos en 1986; y por último la fusión con un centro ordinario creándose el actual CEIP El Sol.

²⁰ Empleamos L1 para designar la lengua materna y L2 para hacer referencia a las lenguas que se aprenden, sea de forma paralela o posteriormente.

²¹ La opción de la educación bilingüe es solo para el alumnado sordo y no para todo el alumnado sordo. Lo que sí es para **todo el centro**, es el desarrollo y aprendizaje de la LSE, en distintos niveles de competencia, condición necesaria para el logro de un entorno educativo realmente inclusivo.

²² Por signante entendemos con nivel de competencia lingüística en LSE equivalente al menos a un B2 del MCRL.

²³ El profesorado especialista en LSE no se limita a la enseñanza de la lengua, sino que es también un referente y trasmisor de la cultura de la comunidad sorda usuaria de la misma. De ahí que con

- Situaciones de interacción en LSE, con usuarios diversos (sordos, oyentes, iguales, adultos...) y con niveles diferentes (signantes incipientes, competentes, nativos...).
- Situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje de la lengua española oral y escrita, puesto que una de las implicaciones de la discapacidad auditiva es la necesidad de un proceso de aprendizaje, que no de adquisición, para el desarrollo de la lengua oral, con implicaciones, a su vez, en el aprendizaje de la lengua escrita.

La hipótesis que aquí planteamos es que todas estas situaciones solo es factible proporcionarlas en un entorno en el que convivan suficiente número de usuarios de modo que las oportunidades de interacciones lingüísticas sean abundantes y funcionales y los recursos necesarios para desplegar las propuestas organizativas que se precisan respondan a un criterio lógico de rentabilidad.

El empleo de la LSE en un proyecto educativo bilingüe garantiza la inclusión del alumnado sordo en condiciones de igualdad y equidad, pero requiere situaciones de agrupamiento que no impliquen segregación, sino que aseguran la plena participación del alumnado sordo en la comunidad educativa de la que forma parte con pleno derecho.

Metodología / Método

Para desarrollar esta hipótesis recurrimos, por una parte, al análisis de los datos cuantitativos que nos proporciona la población escolarizada en el CEIP El Sol y por otra parte a la documentación teórica que podría sustentar nuestra hipótesis.

En el curso 2023-2024 hay escolarizados en el centro 436 estudiantes, de los cuales 95 es alumnado con discapacidad auditiva, es decir, un 21,8% del total. Esta es la muestra que vamos a analizar.

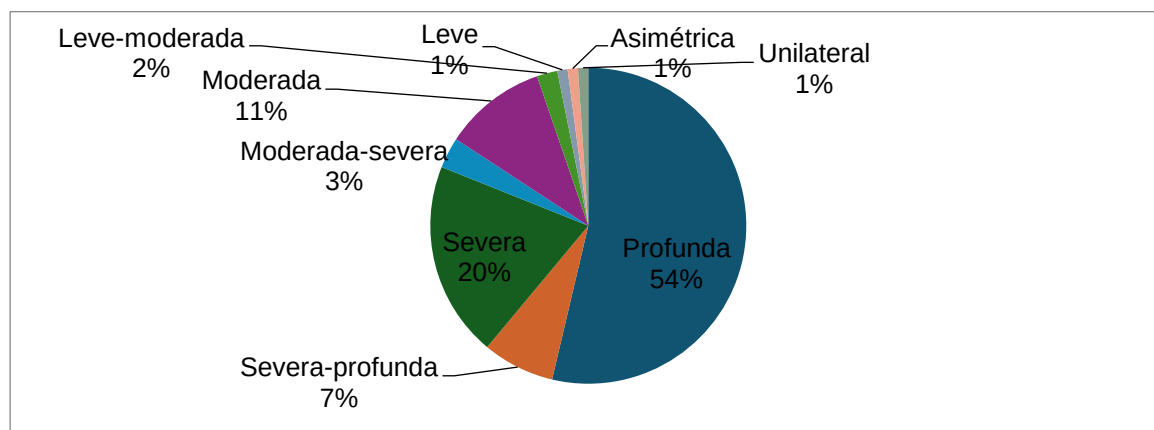
Con relación al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en el centro cabe señalar que el 75% de éste se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja socio-educativa por pertenecer a familias de origen inmigrante, por pertenecer a minorías étnicas, por tener alguna dificultad añadida o por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español; por lo que es esencial la labor que realizamos para compensar desigualdades llevando a la práctica el principio de equidad.

Por otro lado, el 81% del alumnado con discapacidad auditiva tiene una discapacidad auditiva severa o profunda (tabla 1). Este grado de pérdida auditiva imposibilita el acceso y adquisición de la lengua oral sin el uso de ayudas técnicas, y compromete no sólo el desarrollo del lenguaje, sino también el desenvolvimiento socioafectivo y, en general, todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a través de la lengua oral.

frecuencia hablemos del o la especialista sorda en LSE y abogemos por priorizar el perfil sordo para desarrollar esta función.

Tabla 1

Porcentaje de alumnos según el grado de pérdida auditiva



El empleo de ayudas técnicas, especialmente los implantes cocleares (IC) es también un dato significativo (49,46% del alumnado con IC, 33,68% del alumnado con uno o dos audífonos y un 5,21% con sistemas de estimulación ósea) por cuanto aporta mejoras sustanciales que se van dando progresivamente, es decir, requieren un proceso de adaptación/aprendizaje de distinta duración y que implica sucesivas adaptaciones de las características de nuestra respuesta educativa.

Estos datos dibujan un mapa educativo en el que la diversidad del alumnado sordo nos obliga a plantearnos constantemente una diversidad de formas de responder a sus necesidades, pero también nos muestran una población importante que requiere claramente una intervención muy específica en el área de la comunicación y el lenguaje, entre otras necesidades. Estas puntualizaciones son importantes porque nos ayudan a describir y justificar, en cierto modo, nuestra actuación como centro.

La inclusión no es un lugar sino un proceso, una “historia interminable”, pero siempre con el compromiso con un proceso de mejora guiado por valores inclusivos. En este proceso necesitamos tomar decisiones que nos permitan resolver ese encaje de bolillos entre lo que es positivo y necesario para algunos alumnos y alumnas (una organización del aula, una secuencia didáctica o determinado nivel de exigencia) y que, sin embargo, puede ser superficial, desajustado o improcedente para otros con igual derecho a que sus necesidades educativas sean tomadas en consideración (Echeita, 2019, p. 56-57)

Tenemos en cuenta, además, que uno de los indicadores de inclusión más importantes es el de sentirse bien consigo mismos (Booth y Ainscow, 2015, p. 79) y consideramos que uno de los elementos que más puede contribuir a ello es la posibilidad de contar con iguales y adultos que actúan como modelos de referencia contribuyendo al crecimiento armónico y sosegado de la personalidad. En nuestro caso se concretaría en garantizar la presencia de suficiente número de alumnos y alumnas y de profesionales sordos, además de los oyentes. Es la misma idea que ya refrendaba Domínguez (2009, p.55) cuando señalaba como indicador de inclusión “crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos”

Reflejamos por último la necesidad de desarrollar propuestas educativas que respondan a lo regulado en el Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas que desarrolla medidas conforme a la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

En este sentido necesitamos asumir una definición amplia del término inclusión que contemple la educación bilingüe para el alumnado sordo como una forma de educación inclusiva. Esto implica, como estamos desarrollando en nuestro centro, una propuesta educativa que incluye la enseñanza directa en lengua de signos, la incorporación de la LSE como área curricular y la presencia de profesionales sordos (maestras, especialistas en LSE, integradoras sociales...) y compañeros y compañeras sordos que utilicen la lengua de signos en su interacción habitual (WFD, 2018).

Resultados y Discusión

Los datos nos muestran que tenemos un alumnado sordo que claramente precisa una respuesta educativa basada en la educación bilingüe (LSE y lengua española). Una educación bilingüe de calidad requiere:

- Contextos de uso variados y usuarios diversos competentes en ambas lenguas.
- Docentes con nivel de competencia lingüística en LSE suficiente para impartir docencia en esta lengua (mínimo nivel B2 del MCER).
- Docentes especialistas en Audición y Lenguaje²⁴.
- Profesionales sordos especialistas en LSE, con las funciones de desarrollo del currículo de la LSE en todos los niveles educativos, desarrollo de talleres de comunicación en LSE para toda la comunidad educativa, tareas de sensibilización y difusión de la cultura sorda (Real Decreto 155/2024)...
- Propuestas organizativas que articulen los espacios y tiempos asignados para el empleo y la enseñanza y aprendizaje de cada una de las lenguas.

Todas estas circunstancias difícilmente pueden darse en un centro en el que únicamente se escolarice uno, dos, tres o cuatro alumnos o alumnas sordas, y todas ellas son imprescindibles si queremos garantizar una atención educativa de calidad.

Conclusiones y Propuestas

La inclusión educativa del alumnado sordo desde una perspectiva bilingüe adopta un carácter especial por cuanto implica la inclusión de una minoría lingüística, además de una discapacidad.

El trabajo realizado y que desarrollamos día a día en el CEIP El Sol, nos permite reivindicar la consideración de “procesos inclusivos” a las actuaciones que se llevan a cabo en el marco de la escolarización compartida (con agrupaciones de alumnado sordo y oyente en una misma aula) y de la escolarización combinada (entre aulas de educación especial y aulas ordinarias).

Referencias bibliográficas

- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial. (s.f.). *Centros de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva*. Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Comunidad de Madrid.
<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-preferente-necesidades-educativas-especiales>

²⁴ En el CEIP El Sol las maestras especialistas en AL ejercen de cotutoras en las aulas de escolarización compartida y tienen un nivel de competencia lingüística en LSE necesario para impartir docencia en esta lengua.

- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 45-61. [https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART11921/educacion para la inclusion de alum sordos.pdf](https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf)
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 24 de octubre de 2007.
- Morales López, E. (2019): Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, pp 340- 365. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20>
- Organización de las Naciones Unidas (2007): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Real Decreto 155/2024, de 6 de febrero, por el que se declaran las expresiones culturales vinculadas a la cultura sorda y la lengua de signos española como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 33, de 7 de febrero de 2024.
- World Federation of the Deaf (2018). *WFD Position Paper on Inclusive Education*. <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>

PERCEPCIÓN DE DIFICULTADES Y FACILIDADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA MADRILEÑOS

Soledad Rappoport Redondo¹, M^a del Rosario Mendoza Carretero², Laura Benítez Sastre, Alba Torrego González
Universidad Autónoma de Madrid¹; Universidad Complutense de Madrid²

Autoría de correspondencia: soledad.rappoport@uam.es

Resumen

La transformación digital es una de las acciones prioritarias para los centros educativos. Hacer efectiva esta transformación de forma justa y equitativa requiere, en primer lugar, detectar posibles barreras a la inclusión digital. A tal fin, se desarrolló un estudio que analiza los planes digitales presentados por los centros de educación primaria de Madrid capital para conocer la situación de partida de las instituciones en el proceso de transformación digital y metodológico que inician, focalizando en el alumnado que puede estar en mayor riesgo de exclusión digital. El análisis mostró que es escasa, o ausente, la reflexión crítica sobre aspectos internos de los centros educativos que pueden dificultar una transformación digital equitativa efectiva, así como también se evidencian percepciones docentes que pueden actuar como barreras a la inclusión del alumnado con mayor vulnerabilidad. Atendiendo a los hallazgos alcanzados, se proponen líneas de acción, enfatizando la necesidad de incluir en los programas de formación en competencia digital docente aspectos vinculados al enfoque inclusivo.

Palabras clave: plan digital de centro, educación primaria, facilidades, dificultades, alumnado vulnerable.

Introducción / Marco Teórico

La transformación digital es una de las acciones prioritarias para los centros educativos en España. El Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (Plan #DigEdu) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) propone la reducción de la brecha digital a través del acceso a la tecnología y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la integración de las TIC en el aula; y la capacitación del profesorado en su uso efectivo y el aseguramiento de una competencia digital avanzada entre el alumnado.

Como parte de las actuaciones promovidas para alcanzar los mencionados objetivos, la iniciativa #DigEdu establece la implementación del Plan Digital de Centro (PDC), que ubica al centro educativo como la unidad referente del aprendizaje y la enseñanza en el proceso de digitalización. A partir de estos lineamientos, y contando con la financiación establecida por el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) (Comisión Europea, 2021), durante los últimos dos cursos escolares, las distintas administraciones educativas de España han impulsado el desarrollo de los planes digitales en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

La referencia fundamental para la definición y puesta en acción del PDC es el Marco Europeo para Organizaciones Digitalmente Competentes (DigCompOrg) (Kampylis et al., 2015), así como la utilización de herramientas de autopercepción, por ejemplo, SELFIE (Comisión Europea, 2018). Atendiendo al referido marco, las administraciones educativas han puesto a disposición de los centros documentos de apoyo para la elaboración de sus planes. En el caso de la Comunidad de Madrid (CMA), se estableció una plantilla organizada en cinco apartados. Dos de ellos se destinan a describir y analizar la situación de partida de los centros. Para ello, se plantea una evaluación inicial a partir de las dimensiones del DigCompOrg y de la

herramienta SELFIE y un posterior análisis de las *debilidades*, *amenazas*, *fortalezas* y *oportunidades* (DAFO) encontradas.

El DAFO cumple una función clave porque permite identificar aspectos positivos y negativos percibidos por el centro educativo para la transformación digital y metodológica pretendida, teniendo en cuenta los principales factores del contexto externo y las dimensiones del funcionamiento interno que inciden. Por un lado, las dificultades percibidas se categorizan como *debilidades* cuando los centros identifican aspectos internos de su dinámica que operarían como barreras, mientras que se clasifican como *amenazas* los aspectos del contexto externo al centro que obstaculizarían el proceso. Por otro lado, las facilidades percibidas se identifican como *fortalezas* cuando forman parte de la dinámica y la estructura interna del centro, en tanto que se definen como *oportunidades* cuando hacen referencia a aspectos positivos externos que pueden ser aprovechados en la transformación.

El estudio de las percepciones de los centros educativos acerca de las ventajas y desventajas en la situación inicial del desarrollo de sus planes de transformación digital ofrece una guía privilegiada para el adecuado diseño de programas de apoyo que aumenten sus capacidades para alcanzar con éxito las metas propuestas.

A partir del uso reciente y extendido de los planes digitales como documento regulador de la estrategia digital de los centros, focalizamos el estudio en el análisis de las percepciones referidas al alumnado que puede estar en mayor riesgo de exclusión digital. Para ello, este estudio parte de la pregunta de investigación: ¿cómo definen los centros educativos de infantil y primaria de la Comunidad de Madrid la situación inicial del alumnado con mayor riesgo de exclusión en la matriz DAFO elaborada en los PDC?

Objetivos / Hipótesis

Detectar posibles barreras y facilidades a la inclusión digital y educativa en los centros escolares de infantil y primaria de Madrid capital.

Metodología / Método

Se desarrolló un estudio exploratorio, que aplicó técnicas cualitativas para analizar los PDC, focalizando en sus DAFOs y las menciones al alumnado de mayor vulnerabilidad. Para la selección de la muestra se establecieron los siguientes criterios: (a) planes digitales de centros de Educación Primaria ubicados en la ciudad de Madrid; (b) PDC de libre acceso y en formato descargable desde las respectivas páginas web institucional; (c) PDC que expongan el análisis DAFO.

El diseño metodológico planteó como estrategia de recogida de información un proceso de cribado entre el universo de centros educativos susceptibles de disponer del plan de digitalización. Este proceso se realizó entre los meses de septiembre y diciembre de 2023 y se estructuró en las siguientes fases:

Fase 1. Identificación: se identificaron la totalidad de los centros educativos de Educación Primaria de Madrid capital.

Fase 2. Cribado: se eliminaron aquellos centros educativos que no tenían publicado el PDC en su web.

Fase 3. Elegibilidad: se seleccionaron los centros cuyos planes de digitalización podían ser descargados de sus páginas web.

Fase 4. Inclusión: se incluyeron aquellos PDC que contenían el apartado DAFO.

La muestra conformada incluye 230 planes digitales (124 de centros públicos y 106 de centros concertados).

El análisis de los DAFOs siguió un doble proceso inductivo-deductivo. En un primer momento, se seleccionaron 40 documentos para identificar las temáticas presentes en las dimensiones

del DAFO. Para este trabajo se utilizó el software ATLAS.ti (versión 23). La tarea dio como resultado una matriz de códigos Excel que se utilizó para examinar la presencia (o ausencia) de los temas/códigos en todos los documentos. El análisis se hizo a través de lecturas globales de cada dimensión del DAFO, según centro educativo. Durante estas lecturas se tuvo especial atención a la posible emergencia de nuevas temáticas y particularidades, permitiendo la incorporación de nuevos códigos.

Resultados y Discusión

Los análisis DAFOs muestran una mayor frecuencia de menciones del alumnado más vulnerable en los apartados que recogen aspectos negativos (debilidades y amenazas), frente a las dimensiones positivas (fortalezas y oportunidades). Por otro lado, en algunos aspectos, tanto negativos como positivos, se observan diferencias sobre considerarlos internos y/o externos al centro.

En la siguiente tabla se presentan los aspectos negativos identificados por los centros que hacen alusiones al alumnado que podría estar en situación de mayor riesgo de exclusión: a) aquel identificado con necesidades de apoyo; y/o b) alumnado perteneciente a familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Tabla 1.

Debilidades y amenazas vinculadas al alumnado más vulnerable

Temáticas	Públicos	Concertados	Total	D	A	D y A
Situaciones de vulnerabilidad de las familias: Falta de recursos y/o conectividad, brecha digital, bajo nivel sociocultural de las familias, traslados/absentismo.	89	53	142	16	113	13
Particularidades del alumnado: heterogeneidad de los grupos, brecha digital, diversidad, alumnado con necesidades específicas, problemas de conducta, diferentes niveles de aprendizaje	28	10	38	9	25	4
Falta de uso de las TIC en aprendizaje de alumnado con NEAE	7	13	20	20	0	0
Necesidad de formación más específica para aplicar las TIC a alumnado con NEE	1	0	1	0	1	0
Falta de accesibilidad de las plataformas y otros recursos para alumnos con discapacidad visual	0	1	1	0	1	0

Nota. Elaboración propia

La mayoría de los centros perciben a las dificultades como amenazas, es decir, como factores externos al centro que impactan en su dinámica (69,3% del total de las menciones de dificultades). La dificultad más señalada ha sido *situación de vulnerabilidad de las familias*. Considerado principalmente como amenaza y, en menor medida, como aspecto interno (debilidad), el 61,7% de los centros focaliza en dimensiones de las *familias*, entre los más mencionados: bajo nivel socio-cultural y económico, falta de acceso a dispositivos o de conectividad, bajo nivel de competencia digital, incorporaciones tardías, absentismo, conflictividad del entorno barrial de las familias, desconocimiento del idioma. Esta percepción corresponde en mayor medida a los centros públicos (71,8%) frente a un 50% del total de los centros concertados.

En segunda instancia, el 16,5% de los centros percibe como dificultad para avanzar hacia la transformación digital y metodológica aspectos relacionados con *particularidades del alumnado*, como son: la presencia de alumnado identificado con necesidades de apoyo educativo, la composición heterogénea de los grupos de estudiantes, diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje, desfases curriculares, brecha digital entre el alumnado, distintos niveles de aprendizaje y desfases curriculares, cambios en la población objetivo aumentando la presencia del alumnado identificado con necesidades específicas de apoyo educativo y/o con problemas de conducta. Esta cuestión es identificada fundamentalmente como un aspecto externo al centro (amenaza) y corresponde, en mayor medida, a los centros públicos de la muestra (22,5%) frente al 9,4% de centros concertados.

En tercer lugar, el 8,7% de los centros (mayoritariamente concertados) reconoce como una debilidad sus propias *dificultades para usar las TIC en el aprendizaje con el alumnado con NEAE*, ya sea por desconocimiento de tecnologías asistenciales, falta de recursos de atención a la diversidad y/o dificultades para adaptar los recursos a necesidades específicas.

Asimismo, un centro público percibe como obstáculo externo (amenaza) la *necesidad de formación focalizada en TIC aplicadas al aprendizaje de alumnado con necesidades específicas* y otro concertado menciona la *falta de accesibilidad de las plataformas (y otros recursos) para alumnado con discapacidad visual*.

Las alusiones al alumnado con mayor riesgo de exclusión y su aprendizaje dentro de las dimensiones positivas (fortalezas y oportunidades) han sido significativamente menores a las negativas y corresponden, en mayor medida, a aspectos externos (oportunidades).

Como se observa en la tabla 2, las percepciones positivas de fortalezas y oportunidades son sensiblemente de menores proporciones que las registradas como debilidades y amenazas: un 6,5% de los centros reconoce la transformación digital y metodológica como una oportunidad para *reducir la brecha digital del alumnado*. Algo menos del 4% de los centros distingue positivamente el *uso que hacen de las TIC para enriquecer el aprendizaje del alumnado identificado con necesidades de apoyo*. Por otra parte, el 2,6% de los centros (en su gran mayoría concertados) dan cuenta de las posibilidades de la digitalización para favorecer la *personalización del aprendizaje*.

Finalmente, algo menos del 2% percibe la *diversidad de su alumnado* como un facilitador y/o oportunidad para la transformación digital y metodológica y un centro concertado resalta como una de sus fortalezas la *cultura de apoyo que existe entre el propio alumnado*.

Tabla 2.

Fortalezas y oportunidades vinculadas al alumnado más vulnerable

Temáticas	Públicos	Concertados	Total	F	O	FyO
Uso de las TIC para enriquecer el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas de apoyo	4	5	9	9	0	0
Diversidad del alumnado	3	1	4	2	1	1
Cultura de apoyo entre alumnado	0	1	1	1	0	0
Reducir la brecha digital del alumnado	8	7	15	0	15	0
Personalizar el aprendizaje	1	5	6	0	6	0

Nota. Elaboración propia

Conclusiones y Propuestas

Los análisis DAFO presentados en los planes digitales (PDC) de los centros de educación primaria en Madrid aluden al alumnado de mayor vulnerabilidad especialmente en las dimensiones negativas de la situación inicial, en contraste son escasas las menciones de los

aspectos positivos. Además, las dificultades para la transformación digital identificadas se centran, principalmente, en amenazas externas, lo que sugiere que son percibidas como elementos fuera del control del centro educativo.

Por otro lado, los aspectos negativos señalados por los centros refieren fundamentalmente a *situaciones de vulnerabilidad de las familias y/o particularidades del alumnado*. Las críticas hacia el propio desempeño son poco comunes, representando menos del 9% de los casos, y se centran únicamente en la falta de utilización de las TIC para apoyar al alumnado considerado con necesidades de educativas de apoyo.

Estos hallazgos resaltan la necesidad primordial de cambiar la perspectiva de los centros, enfocándose en aspectos internos que puedan mejorar su desempeño. La evaluación autocrítica es crucial para implementar una transformación digital equitativa.

Además, dado que la mayoría de las dificultades relacionadas con la digitalización están vinculadas a situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, se sugiere profundizar en la relación entre las escuelas y su entorno, así como en las posibles estrategias de los centros para conformar redes con otros agentes de la comunidad a fin de reducir las brechas digitales entre las familias.

Los resultados también muestran percepciones del profesorado sobre la diversidad estudiantil, incluyendo las necesidades específicas de apoyo educativo, que pueden actuar como barreras a la inclusión digital y educativa. Estas percepciones se reflejan en consideraciones que ven a cierto alumnado (probablemente el más vulnerable) como un obstáculo para integrar las TIC en la enseñanza, así como en las escasas menciones de la diversidad en los aspectos positivos.

Por lo tanto, es crucial abordar las creencias del profesorado desde una perspectiva inclusiva en los programas de formación en competencia digital docente. Es necesario implementar acciones de concienciación que aborden cuestiones esenciales para la inclusión, como: (a) la responsabilidad hacia todo el alumnado, especialmente el más vulnerables; (b) las expectativas sobre las posibilidades de transformación a partir de la acción educativa; (c) la valoración de la diversidad del alumnado como un enriquecimiento para la práctica educativa.

La mayoría de los centros educativos de primaria de Madrid tiene el desafío de transformar las amenazas percibidas asociadas a la digitalización educativa y el alumnado más vulnerable en oportunidades. La integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser una oportunidad para reducir brechas digitales y educativas y, así, avanzar hacia propuestas educativas más justas, equitativas y de mejor calidad.

Referencias bibliográficas

- Comisión Europea. (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, Al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- Comisión Europea. (2021). *El Mecanismo Europeo de Recuperación y Resiliencia*. https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_es
- INTEF (2020). *Plan Digital de Centro. Descripción y guía*. https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Digital-de-Centro_-INTEF.pdf
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*. http://educalab.es/documents/10180/216105/DigCompOrg_IPTS-INTEF_ES.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Plan de digitalización y competencias digitales del sistema educativo (#DigEdu)*. <https://intef.es/Noticias/plan-de-digitalizacion-y-competencias-digitales-del-sistema-educativo-plan-digedu/>

INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR DE LA COMUNIDAD SORDA PARA LA ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS ILUSTRADOS, GRÁFICOS Y MIXTOS EN SALVADOR - BRASIL Y MADRID – ESPAÑA

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos, Marisol Benito Rey
Universidad Autónoma de Madrid

Autor de correspondencia: tamilima.santos@gmail.com

Resumen

Este trabajo parte de la necesidad de revisar y analizar materiales didácticos dirigidos a la comunidad sorda. Se comprende que la lengua forma parte de la identidad de un individuo, y considerando la Lengua de Signos como lengua materna de la persona sorda. Este trabajo registra los períodos de prácticas de investigación en dos escuelas públicas de las ciudades de Salvador – Brasil y Madrid - España. La metodología se basa en las bibliografías de Minayo (1994) y Thompson (1998), que enfatizan la interacción con los sujetos de investigación y el uso del método etnográfico. Por lo tanto, después del período de observación y entrevista con los docentes, fueron realizados talleres de ilustración y juegos con las niñas y los niños para poder profundizar en qué elementos ilustrados, gráficos y mixtos resultaban más atractivos en su enseñanza relacionados con el aprendizaje de lenguas (Portugués / Língua Brasileira de Sinais, Español / Lengua de Signos Española), promoviendo temas relacionados con la Educación Artística, el Aprendizaje Intercultural y el Bilingüismo. Se concluye la necesidad de actualizar los materiales didácticos existentes y se aprecia la gran dedicación de los docentes en adaptar y/o crear materiales didácticos revelando, además, un valioso potencial creativo.

Palabras clave: materiales de enseñanza; aprendizaje intercultural; LIBRAS; LSE

Introducción / Marco Teórico

La cultura es una parte intrínseca de la identidad y un derecho universal que lamentablemente no es respetado por todos. Sobre todo, cuando hablamos de la cultura sorda y de la identidad de las personas con discapacidad auditiva. Las personas sordas entienden el mundo de otra manera, por lo que necesitan adaptaciones para hacerlo accesible, ajustándolo a sus percepciones visuales.

Por lo tanto, existe un conjunto de signos desarrollados para la enseñanza y comunicación eficaz de la lengua de signos. Sin embargo, en las escuelas podemos ver cómo los materiales didácticos no tienen plenamente en cuenta a las personas sordas. Por lo tanto, es necesario investigar sobre materiales didácticos puesto que en las escuelas inclusivas o bilingües los docentes necesitan adaptar materiales o crear materiales didácticos específicos para enseñar a los niños sordos materias como matemáticas, ciencias y otras, principalmente, hay una necesidad de crear materiales para personas sordas. Esta necesidad existe porque las personas sordas se enfrentan con barreras comunicativas para integrarse en la sociedad y esta barrera también existe en los materiales, lo que dificulta la inclusión en las escuelas. Así que esta investigación se centra en los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de idiomas.

Dentro del concepto de Educación Artística y Aprendizaje Intercultural de Lenguas, es importante analizar y comparar cómo se trata este tema de la lengua de signos en publicaciones internacionales sobre la enseñanza de personas con discapacidad auditiva. Además, es extremadamente importante analizar los materiales didácticos producidos y

utilizados por la comunidad sorda a nivel internacional. Para ello, es importante examinar a relevancia del tema de Educación de niñas y niños sordos en las escuelas e investigar avances en materiales didácticos. Desde un punto de vista teórico, esta investigación promoverá la discusión sobre Educación Inclusiva, Educación Artística y Aprendizaje Intercultural de Lenguas y pretende innovar en el abordaje del tema con el estudio de caso Brasil - España.

Entre los marcos culturales de la cultura sorda, el lenguaje resulta ser el primer y más llamativo exponente. Debido a que es la herramienta de comunicación más natural entre las personas sordas, existen muchos debates sobre sus orígenes, la difusión mundial, el surgimiento de aspectos locales y regionales, así como una historia de repudio y valoración que mantiene el debate constante sobre cómo deben vivir en la escuela y la influencia que tendrá en el futuro de los niños sordos. Para las personas sordas, la lengua de signos es considerada su lengua materna, debido a que las lenguas orales son formas para que las personas sordas se adapten al mundo oyente, mientras que, en la lengua de signos, las personas sordas pueden expresarse en su plenitud y ser entendidas por la comunidad sorda sin necesidad de traducciones e interpretaciones. Dado que el niño es como una "esponja" lista para recibir conocimientos y luego decodificarlos dentro de su contexto, se entiende que tanto los niños sordos como los oyentes intenten repetir gestos para satisfacer sus necesidades fisiológicas básicas. Según el autor Acosta (2006):

Por ejemplo, cuando los niños sordos son pequeños y tienen que comunicarse entre ellos tienen una preferencia natural para desarrollar un código de comunicación gestual. Por lo tanto, la opción bilingüe defiende que el primer lenguaje de los niños sordos debería de ser la lengua de signos perteneciente a la comunidad sorda de cada país. El bilingüismo reconoce que en el momento de su nacimiento todos los niños sordos tienen derecho a adquirir la lengua de signos. (Acosta, 2006, p.13)

Por lo tanto, es necesario ir más allá de la comunicación gestual, y garantizar el derecho al niño sordo aprenderá la lengua de signos. Lo que en un principio pueden parecer gestos abstractos se decodifican en signos estructurados dentro de esta lengua visual, ya que "Mientras que la lengua oral es acústica, vocal, temporal y lineal, la lengua de signos es visual, gestual, simultánea y espacial" (Lledó Carreres, 2008, p.47) Además, es notorio, que al ser niña o niño, además de los padres y su comunicación primaria, es con sus pares que buscan la aproximación. Al estar con otras niñas y niños, se comunicarán a través del juego, la fantasía, mediados por el contacto visual, el tacto y el lenguaje cargado de su propio simbolismo. La lengua de signos se presenta entonces como una ganancia para toda la sociedad y la existencia de espacios bilingües puede sacar a relucir las múltiples habilidades de los niños, y el juego es una herramienta interesante para estimular estas experiencias.

De esta manera, aprende a actuar como un "ser social" y crece. Los grupos infantiles son grupos de iniciación a la vida a través de la experiencia y en contacto directo con el entorno social en el que viven. A pesar de ser situaciones vividas de forma elemental, anticipan y preparan, pasando por las diversas etapas culturales, para la vida adulta. (Priore, 2004, p.240)

Al agrupar a los niños en sus similitudes y diferencias, se puede generar un espacio de confianza para que los niños sordos y oyentes puedan intercambiar experiencias y entenderse. A través de la presencia continua de la lengua de señas en los espacios escolares, las niñas y los niños tienden a asimilar las dos lenguas utilizadas, como ya se observa en los espacios bilingües entre dos lenguas orales. Según Vygostky, 1978, p.136 (ver Bernárdez, 2008, p.488): "Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos". Así es que a las niñas y los niños con discapacidad auditiva deben recibir contenido acerca de la lengua de signos, porque cómo ellos están en el período de formaciones cognitivas, tendrán una facilidad en aprenderse.

Objetivos / Hipótesis

¿Qué similitudes y diferencias existen entre los materiales didácticos para niños sordos signantes en las escuelas? Por ello, el objetivo general es conocer los métodos de aprendizaje relacionados con los materiales didácticos destinados a la enseñanza de lenguas a niños sordos en Salvador de Bahía (Brasil) y Madrid (España). Los objetivos específicos son:

- 1- Conocer los conceptos sobre la Cultura e Identidad Sorda
- 2- Estudiar acerca de la historia de la educación de sordos entre España y Brasil los métodos de aprendizaje de lenguas de signos (brasileña y española) para niñas y niños sordos
- 3- Comprender la importancia de la experiencia visual de los libros utilizados como material didáctico de niñas y niños sordos.

Metodología / Método

Para la metodología, la literatura de apoyo es Minayo (1994) con Investigación social: teoría, método y creatividad y Thompson (1998) con Ideología y cultura moderna. El autor John Thompson (1998) cree en la importancia de aplicar una metodología interpretativa, analizando las formas simbólicas que se encuentran como expresiones culturales. Para comprender estas expresiones culturales, esta investigación utiliza el método etnográfico, rama de la antropología social en la que el investigador tiene contacto directo con el sujeto o comunidad que desea estudiar y busca comprender un poco de su cultura. Conocerlos e involucrarse en sus vidas es una manera de comprender su opinión sobre los materiales didácticos y sus representaciones artísticas relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Al inicio del ingreso a las escuelas en Brasil e España, las técnicas utilizadas fueron la observación notas de campo, diarios de investigación, talleres de dibujo con niñas y niños y entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadoras y psicólogas de los espacios.

Resultados y Discusión

Fue muy interesante descubrir escuelas que valoran la educación bilingüe de las más diversas formas. En la escuela madrileña los carteles mostraban a niñas y niños con diferentes tonos de piel, tipos de cabello y discapacidades. Por los pasillos hay frases para empoderar a los niños las niñas con frases siempre positivas sobre el respeto a los demás. También es muy interesante la señalización en ambos colegios: en el colegio de Madrid en los carteles vemos el nombre escrito en español, ejemplo: jefatura y arriba vemos el diseño del letrero en lengua de signos española, brindando comunicación bilingüe. Los dibujos de las señas mostraron un carácter de señalización con apoyo de flechas que muestran el movimiento y dirección de la señal, el cual nos presenta dos parámetros LSE – Lengua de Signos Española. Es interesante comprobar que las niñas y los niños de todas las clases, independientemente de que sean sordos o no, tienen clases de lengua de signos con vocabulario y contenidos adaptados a su edad. Esta es una premisa para que puedan interactuar entre sí, además de ser un punto de inflexión porque están aprendiendo una lengua que los capacitará al largo de la vida.

Los edificios escolares en la escuela madrileña se dividen en dos partes: el jardín de infancia a la derecha y la educación regular a la izquierda. La educación regular se divide en clases de 1° a 6° año y EBO clases A, B y C. Las clases de 1° a 6° año están formadas por grupos de 20 estudiantes con un promedio de 15 estudiantes oyentes y 5 sordos. Las clases de EBO (Educación Básica Obligatoria) reciben únicamente alumnos sordos que normalmente proceden de otros países y por tanto aún están aprendiendo la lengua de signos española, dividiéndose de la siguiente manera: EBO A (de 8 a 11 años), EBO B (de 12 a 14 años y con otro tipo de discapacidad) y EBO C (15 a 17 años). En clases se trabaja la lengua de signos, los valores, las matemáticas, la literatura, las ciencias, la literatura y aspectos del cuerpo y la conducta.

En el aprendizaje en las clases de niñas y niños sordos destaca el uso de recursos visuales para identificar letras y números. El uso de colores y formas siempre es un atractivo para la concentración, y los métodos de enseñanza también pueden basarse en la creación de personajes para reemplazar elementos aún abstractos para las niñas y niños, desarrollando

vínculos cognitivos poco a poco. El siguiente ejemplo es el uso del juego Sudoku de frutas, en el que la prioridad es enseñar matemáticas, pero se cubren muchos otros conceptos simultáneamente. En el juego, además de organizar las frutas para crear líneas con diferentes personajes, el profesor trabaja la lengua de signos enseñando los colores y signos de las frutas. El juego cuenta con tres niveles de dificultad y las posibilidades de uso son diversas.

Imágenes de 1 a 4

Actividades en escuelas de España y Brasil



En Salvador de Bahía- Brasil, fue analizado un colegio bilingüe especializado solo en estudiantes sordos. En esta escuela asistí a 4 clases: 2 AEE (Asistencia Educativa Especializada) y 2 clases regulares e AEE. En ese modelo, las niñas y los niños salen de su turno de educación regular para tener asistencia en Libras y desarrollar algunas habilidades educativas. Allí destacaban por aprender lecciones escolares básicas en Libras como los colores, el clima, el abecedario, los números, los saludos, las partes del cuerpo y las relaciones de proporción entre cuerpo y espacio. Durante la primera semana, fue bastante interesante ver un espacio donde Libras es el primer idioma. Uno de los métodos utilizados por la docente es presentar el texto (cuento o poesía) a las niñas y los niños. Entonces llega el momento de trabajar en un mismo texto abarcando otras áreas del conocimiento, lo que implica trabajar de forma interdisciplinaria con otras disciplinas. El primer ejemplo de esta estrategia fue utilizar el tema conmemorativo del “Día del Árbol” en el que se presentó un poema para trabajar la lengua portuguesa y Libras, luego se aplicó a las Matemáticas con actividades sobre la cantidad de frutos, Ciencia en la comprensión de las partes del árbol (raíz, tronco, tallo, flor, frutos y semillas), Historia en conocer el árbol Pau-Brasil de la escuela y en la clase de Artes con la confección de carteles.

Otra vivencia fascinante en ambos países involucró el uso del libro *Tóim, ¿dónde estás?* (2022) para educar sobre la diversidad de tipos de cabello y tonalidades de piel, ya que algunos niños y niñas mostraban actitudes negativas hacia su apariencia. Se presentaron otros libros que exhibían variedades en cabellos y tonos de piel, resaltando la belleza inherente a todos nosotros. Para interactuar con los niños, organizamos talleres de creación de muñecos y actividades de dibujo. El diálogo sobre estos temas y cómo la escuela puede ser un espacio de reflexión se vuelve cada vez más crucial, subrayando la importancia de proyectos educativos innovadores.

El libro *Tóim, ¿dónde estás?* forma parte de un proyecto educativo sobre identidad que celebra la belleza de la piel negra, dirigido a niños y niñas de entre 5 y 11 años. Durante esta etapa, los niños buscan modelos para construir su propia identidad y dar forma a su historia personal. Este proyecto cobra relevancia al reconocer la falta de materiales alternativos que desafíen los estándares estéticos impuestos por la cultura dominante, así como la persistencia de actitudes racistas que menosprecian la estética negra. El diálogo sobre tales pensamientos y cómo la escuela puede ser un espacio de debate se vuelve cada vez más urgente y enseña la importancia de proyectos pedagógicos.

Conclusiones y Propuestas

Por ello, tras un periodo de observación e interacción con las niñas y los niños a través de talleres de ilustración y construcción de juguetes, surgió también la necesidad de entrevistar a las profesoras y los profesores, para poder profundizar en qué elementos gráficos, visuales y mixtos resultaban más atractivos de sus materiales didácticos relacionados con el lenguaje. (Língua Brasileira de Sinais/Português, Español/Lengua de Signos Española). Dependiendo de la aceptación de las niñas y los niños, sea a través del cuento presentado o de las actividades lúdicas, es posible guiarlo en este período de formación de conceptos e ideologías. Se concluye la importancia de revisar y actualizar los materiales didácticos existentes y cómo el profesorado hacen un trabajo valioso y creativo en la adaptación y creación de materiales específicos a las necesidades del alumnado.

Se observa que, además de que la lengua de signos tiene parámetros específicos, el aprendizaje de idiomas también colabora de manera muy positiva en una serie de aspectos cognitivos. Esta fluidez en el aprendizaje también desarrolla la autoconfianza en la infancia, ya que tiende a autoanalizarse sobre su evolución sobre sí mismo en la escuela, hasta la posibilidad de compararse con compañeras y compañeros de clase y familiares. Desarrollar un autoconcepto positivo también contribuirá a su desarrollo escolar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Masson.
- Barbosa, A;Cunha, F. (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*.
- Cortez Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura: una crítica del discurso sobre el lenguaje*. Alianza
- Benito Rey, M. (2015). Dos fenómenos que dificultan la interpretación en las lenguas de signos. En: Wechselwirkungen. Überlegungen zur Translationswissenschaft im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.Bd. 103.
- García, C. (2007). *Análisis de la tesis Innovar en educación infantil: el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela*. Universidad de Alcalá
- Hall, A. (2012). *Fundamentos essenciais da ilustração*. Rosari.
- Lledó Carreres, M. (2008). *La discapacidad auditiva: un modelo de educación inclusiva*. Edebé
- Martín, B. (2005). *Guía técnica de intervención logopédica en implantes cocleares*. Síntesis
- Martínez, N. y Mampaso, A. (2011). *São necessárias as oficinas de arteterapia no âmbito educativo? Novas técnicas nas oficinas de arteterapia*. Educar com Arteterapia. Wak.
- Minayo, M. (1994). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Priore, M. (2004). *História das Crianças no Brasil*. 4.ed. Contexto.
- Santos, T. (2022). *Tóim, ¿dónde estás?* Autopublicació
- Thompson, J. (1998). *Ideologia e Cultura moderna*. Vozes
- Van Der Linden, S. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. Cosac Naify

CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS BIOMÉDICAS EN CURSOS DE GRADO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL: ESTUDIO DE CASO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA BRASILEÑA

Yole Matias Silveira de Assis Krüger¹, Michele Waltz Comarú²
Laboratorio de Comunicación Celular, Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz¹, Instituto Federal Rio de Janeiro²

Autoría de correspondencia: yole_matias@hotmail.com

Resumen

El objetivo del trabajo es, por medio de un estudio de caso en una institución de enseñanza pública brasileña, contribuir para la comprensión sobre la enseñanza de asignaturas de biociencias y salud en cursos de grado para el alumnado con discapacidad visual (DV). Tal estudio se deriva del hecho de que el número de personas con DV ha estado creciendo y las experiencias inclusivas no han sido compartidas con fines de investigación. La pesquisa fue hecha con diez personas del equipo docente de cursos de grado del área de salud que enseñan asignaturas enfocadas al tema de biociencias y salud, que ya han recibido el alumnado con DV y respondió a entrevista. La experiencia de enseñar en un contexto inclusivo fue descrita como desafiante debido a la necesidad de materiales adaptados, falta de capacitación y de recursos adecuados, y desconocimiento sobre las particularidades de la forma como las personas con DV aprenden. Sobre los recursos utilizados, fueron mencionados materiales en relieve, partes anatómicas, audio descripción, y documentos en formato digital. Al final, se percibió que el aumento en la entrada de personas con DV en cursos de la salud en educación superior hace urgente la discusión sobre la enseñanza inclusiva entre el equipo docente, para que al alumnado se le permita completar su formación en verdaderas condiciones de aprendizaje.

Palabras clave: educación superior, biociencias y salud, discapacidad visual, educación inclusiva

Introducción / Marco Teórico

El contexto de la inclusión de personas con discapacidad en educación superior en Brasil mientras es poco debatido. El Aviso Circular nº 277, de 8 de mayo de 1996 (*Aviso Circular nº 277, 1996*) fue uno de los primeros documentos oficiales que considera el tema, a lo cual se trata la necesidad de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) ofrecieren condiciones de acceso y permanencia de personas con discapacidad en este nivel de enseñanza. Otros documentos, como la Política Nacional de Enseñanza Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), también abordan la inclusión escolar en niveles superiores, pero discretamente, discutiendo solamente acerca de la garantía del acceso y permanencia de estas personas, sin abordar el aspecto pedagógico de la inclusión, expresando la fragilidad del tema (Santos & Hostins, 2015). En paralelo, el Censo de la Educación Superior brasileño reveló aumento considerable en el número de personas con discapacidad que están ingresando en la Enseñanza Superior en los últimos años, de 627 en 2021 para 2.329 en 2022 (Inep, 2023; Inep, 2024), hecho que hace urgente la adopción de medidas, por las IES, que permitan el acceso, la permanencia y la conclusión de los cursos por el alumnado. Además, se percibe especial carencia de estudios que se dedican específicamente a la inclusión de las personas con discapacidad en la Enseñanza Superior en cursos de las áreas de biociencias y salud (Regis et al., 2022). Todavía, pensar en personas con DV en estos cursos significa toparse con prácticas pedagógicas poco accesibles que necesitan superación, como el uso

constante de imágenes y las frecuentes clases prácticas (Bonfim et al., 2021). Investigaciones muestran que el alumnado con DV tiende a no concluir los cursos, cuando comparado con las personas videntes, debido a los diversos obstáculos encontrados a lo largo del proceso de enseñanza (Heard, 2023). En este sentido, se destaca la necesidad de producción de conocimiento para que se pueda profundizar sobre aspectos como las particularidades de la enseñanza en el área de salud y las cuestiones relacionadas al aprendizaje de personas con DV, y, así, pensarse en instituir la práctica de la enseñanza inclusiva. Luego, un estudio de caso, como esta investigación, puede funcionar como un elemento importante para el desarrollo de investigaciones sobre inclusión, una vez que permite reconocer estrategias exitosas y las características de un escenario específico, para conducirse, posteriormente, estudios más genéricos que culminen en prácticas pedagógicas y datos de investigaciones más consolidados. De esta manera, se entiende por enseñanza inclusiva aquella que propone una reordenación educacional, con prácticas que identifican las necesidades individuales del alumnado y les ofrecen los medios necesarios para que ocurra el aprendizaje (Mantoan, 2003).

Objetivos / Hipótesis

Comprender el escenario de la enseñanza de asignaturas de biociencias y salud en cursos de nivel superior para personas con discapacidad visual en un contexto inclusivo, en una institución de enseñanza pública brasileña.

Metodología / Método

Se trata de una investigación del tipo Estudio de Caso (Silva, 2021). En la investigación participaron diez (10) personas del equipo docente de los cursos de grado del área de la salud de una institución de enseñanza pública brasileña, ubicada en la ciudad de Rio de Janeiro/RJ, que ministran o ya hayan ministrado asignaturas direccionadas a la temática de biociencias y salud, y que reciben o ya hayan recibido el alumnado con DV. La recolección de datos ocurrió en marzo de 2024, por medio de una entrevista semiestructurada realizada a partir de un formulario electrónico, enviado por correo electrónico. Las preguntas eran sobre la formación profesional, titulación académica, tiempo de actuación en la profesión, y cursos en que ministran asignaturas; también fue preguntado sobre cómo fue la experiencia de recibir esta audiencia en sus clases, y qué estrategias se utilizaron en este contexto. El análisis de las respuestas fue realizado por medio de método de análisis de libre interpretación (Anjos et al., 2019). La investigación es parte de un proyecto ya aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), con parecer número 6.621.947.

Resultados y Discusión

El equipo docente tiene formaciones diversas en salud; tres personas tienen posgrado y siete otros tienen doctorado, uno de los siete con posdoctorado; cuanto la experiencia, una persona tiene entre 1 y 5 años de experiencia, tres tienen entre 11 y 15 años, y seis tienen más de 15 años. Estos datos demuestran que la población estudiada presenta altos niveles de formación en sus respectivas áreas, bien como considerable vivencia de aula. Algunas asignaturas ministradas por ellos son: Genética, Embriología, Biología Celular, Histología, Bases Morfofuncionales, Movimiento Humano, Salud de la Mujer/Niño/Adolescente, entre otras asignaturas que se vuelven difíciles de ser acompañadas por alguien con DV debido al exceso de representaciones visuales (Cardinali, 2008). Cuando cuestionados sobre la experiencia en tener el alumnado con DV, la mayoría usó el término “desafiadora”, revelando la complejidad que, en la concepción del equipo docente, envuelve la educación inclusiva. Este término fue justificado por la necesidad en se considerar algunos aspectos como la adecuación de materiales, la falta de recursos y entrenamiento en lidiar con las particularidades de estas personas, y el desafío de enfrentar el desinterese de ellos con relación a las actividades propuestas. Esos puntos preocupan el equipo docente, principalmente porque ellos destacan que viene habiendo un aumento en número de personas con DV que ingresan en los cursos de salud, lo que está exigiendo cada vez más un preparo docente para enfrentar tales situaciones. Las declaraciones del equipo docente reflejan una suposición valiosa para ser

discutida en contexto de enseñanza inclusiva, como: La formación de estos profesionales debe contemplar las técnicas, procedimientos pedagógicos, recursos y metodologías que viabilicen clases verdaderamente educativas e inclusivas para todos (Pletsch, 2009). Concordamos con esa premisa. Sin embargo, hay que ponderarse que no hay como un curso de formación (ni inicial, ni continuada) docente, contemplar toda la suerte y variedad de tecnologías, recursos, especificidades y detalles que involucran el atendimento individual de cada persona en su complejidad inherente a la diversidad humana (Comarú, 2017). Así, vale la pena resaltar especial crítica a los estudios que se restringen a apuntar los problemas de la práctica educacional inclusiva, en los cuales el equipo docente es siempre apuntado como desprevenido. Nuestra investigación, al evidenciar el habla del equipo docente diciéndose desprevenido, no busca culpabilizarlo por eso, pero sí evidenciar como tal discurso está arraigado. En ese sentido, es fundamental comprender que integrar es distinto de incluir; no basta solo favorecer el acceso, es necesario dar condiciones para que el alumnado sea realmente incluido (Mantoan, 2003), y esto pasa por la formación docente, pero también por la preparación de todos los ambientes y profesionales de la Universidad. Después de comprender sobre como el equipo docente se sentirá en esa situación, fue preguntado sobre cuales estrategias utiliza en la enseñanza de esas asignaturas para satisfacer la demanda del alumnado. Fueron mencionados recursos diversos, como el uso de materiales en relieve o partes anatómicas, el uso de materiales en formato digital que puedan ser leídos por *softwares* lectores de pantalla, y el uso del audio descripción. No fue relatado el uso de material en braille. Una de las personas participante apuntó la importancia en abordar las personas con DV para comprender sus particularidades antes de elegir cual recurso usar. En ese sentido, el proceso inclusivo involucra la práctica de un currículo flexible que permita la identificación de las necesidades individuales, las cuales irán nortear las elecciones metodológicas. En el caso de las personas con DV, es esa evaluación que irá indicar la necesidad de un soporte especializado, y cual sería él (Glat et al., 2007).

Conclusiones y Propuestas

La discusión sobre la educación inclusiva en la enseñanza superior en contexto de los cursos de la salud es importante y necesaria, llevando a cabo las particularidades presentes en las asignaturas de biociencias. La carencia de políticas educacionales e investigaciones que traten sobre el asunto de manera más profundizada torna más difícil la práctica de inclusión dentro de las instituciones. El equipo docente que participó en la investigación, aunque relatando su práctica como un reto, buscó alternativas que hayan posibilitado esa enseñanza, dentro de las condiciones que poseía en el momento. Así, se percibe que dar condiciones de acceso para personas con discapacidad a la enseñanza superior es necesario, pero no es la solución para la inclusión propiamente dicha; es necesario ir más allá, con recursos humanos y materiales adecuados que permitan que el alumnado con DV cumpla el curso con igualdad de oportunidades, consiguiendo así concluir su formación

Referencias bibliográficas

- Anjos, M. B. d., Rôças, G., & Pereira, M. V. (2019). Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 12(3). <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i3.a29108>
- Aviso Circular nº 277, de 8 de mayo de 1996 (1996, 9 de mayo). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>
- Bonfim, C. S., Mól, G. S., & Pinheiro, B. C. S. (2021). A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas ciências exatas e naturais: percepções e perspectivas. *Revista Brasileira Educação Especial*, 27(e0220), 589-604. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dsTvqBK8jMhc3rK6xQHWYMS/?format=pdf&lang=pt>
- Cardinali, S. M. M. *O ensino e aprendizagem da célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de educação formal e não formal*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Biblioteca Digital da PUC Minas. https://bib.pucminas.br/teses/EnCiMat_CardinaliSM_1.pdf

- Comarú, M. W. (2017). A educação inclusiva na formação dos novos professores de ciências. In F. d. S. Kauark & M. W. Comarú (Eds.), *Ensinando a ensinar ciências: reflexões para docentes em formação* (Vol. 1, pp. 133-145). Edifes. <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/287>
- Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 32(2), 343-355. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>
- Heard, B. R. (2023). Supporting students with blindness and visual impairments in microbiology. *FEMS Microbiology Letters*, 370, 1-7. <https://academic.oup.com/femsle/article/doi/10.1093/femsle/fnad029/7109260>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (1a ed.). Moderna.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143-156. <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQGBRR76Hc9dHgQ/?format=pdf&lang=pt>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. (2003, 8 de novembro). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instituir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>
- Regis, M. S., Silva, E. C. C., Lopes, D. J. A., Vieira, G. O., Lopes, L. F., Fernandes, T. A. A. M., & Nascimento, E. G. C. (2022). The scenario of higher education in the health area for disabled persons: an integrative review. *Research, Society and Development*, 11(7) 1-11. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29625>
- Santos, T., & Hostins, R. C. L. (2015). Política nacional de inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(3), 194-200. <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3104>
- Silva; G. O., Oliveira, G. S., & Silva, M. M. (2021). Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. *Revista Prisma*, 2(1), 78-90. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/44/36>

**Línea 4. Convivencia
escolar y prevención de los
discursos de odio**

¡HACKEANDO LOS DISCURSOS DEL ODIO! ATRAPA Y DESMONTA EL CONTENIDO DESINFORMATIVO

Abdellah Essalhi Rakrak, Ruth Pinedo González, Débora Rascón Estébanez, José Carlos Zarzuela Velasco
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: abdellah.essalhi@uva.es

Resumen

Este estudio se centra en el desarrollo y evaluación de una sesión educativa diseñada para sensibilizar a estudiantes de 1º de la ESO sobre los discursos de odio, integrada en el Programa para la mejora del Éxito Educativo de Castilla y León. Este trabajo ha sido desarrollado por el grupo de innovación docente PensaTIC de la Universidad de Valladolid. El programa busca fomentar habilidades metacognitivas y socioemocionales en el alumnado y la sesión pretende incorporar la educación en valores cívicos y éticos, promoviendo principios como el respeto, la justicia y la tolerancia, fundamentales para la convivencia democrática y el respeto a la diversidad. A través de una metodología cualitativa se recogen las percepciones de los docentes sobre la actividad “¡Hackeando los discursos del odio!”. Los docentes resaltan la relevancia del tema, sugieren el ajuste del nivel de los textos y plantean la extensión de la duración de la sesión para lograr un debate más enriquecedor. Los resultados destacan la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas que contribuyan a una sociedad más justa e inclusiva, enfatizando la importancia de la formación continua de los docentes en metodologías que promuevan la convivencia escolar y el análisis crítico de los medios. Se encuentra fundamental complementar el análisis de las percepciones de los docentes con las perspectivas estudiantiles en un futuro estudio.

Palabras clave: convivencia, diversidad, discurso del odio, pensamiento crítico, rutinas de pensamiento.

Introducción / Marco Teórico

Programa del éxito educativo

En este trabajo se presenta una sesión de la materia denominada “Contenidos Transversales” de los materiales que el grupo de innovación docente PensaTIC1 ha diseñado para promover y desarrollar habilidades metacognitivas (intelectuales y socioemocionales) a través del enfoque basado en el pensamiento y la comprensión (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) de los/as estudiantes de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria en el marco del Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. Este programa va dirigido al alumnado de la Comunidad de Castilla y León que precise apoyo educativo del proceso de aprendizaje, preferentemente en áreas y materias instrumentales; así como acompañamiento educativo y orientación educativa extraordinaria, en relación a temáticas diferentes como la académica, profesional, social y convivencial, para desarrollar al máximo sus capacidades personales, adquirir las competencias correspondientes, incrementar el rendimiento escolar y alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa.

Educación en Valores para la Convivencia Ciudadana y Escolar

La educación en valores cívicos y éticos se fundamenta en el desarrollo integral de la persona y enfatiza la formación moral y ciudadana. Esta dimensión educativa busca cultivar en los estudiantes principios y valores universales tales como el respeto, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia. Desde la perspectiva educativa, incorporar la enseñanza de valores cívicos y éticos en el currículo escolar no solo enriquece el desarrollo intelectual y

socioemocional de los estudiantes, sino que, como afirma De Pablos (2018), también prepara a los individuos para participar activa y conscientemente en una sociedad democrática.

La educación en valores debe promover no solo conocimientos, sino también habilidades como el razonamiento moral, el juicio crítico y la capacidad de empatizar con otros. Asimismo, propone la reflexión sobre dilemas éticos contemporáneos, promoviendo la discusión y el debate como herramientas fundamentales para el aprendizaje y la interiorización de valores. Este enfoque pedagógico es esencial en la formación de ciudadanos responsables, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva frente a la posverdad de los medios actuales (Buckingham, 2019).

Este enfoque estaría orientado hacia la convivencia ciudadana y escolar, el cual es fundamental para fomentar una cultura que valora y respeta la diversidad. Esta perspectiva educativa no solo promueve el respeto mutuo y la tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa, sino que también se extiende a la sociedad en su conjunto, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con los principios democráticos de igualdad y justicia social. Valorar la diversidad implica reconocer y apreciar las diferencias individuales y colectivas, entendiendo que la riqueza de una sociedad reside en su capacidad para integrar y celebrar estas diferencias. La educación, desde esta óptica, juega un papel crucial en la construcción de espacios inclusivos donde todos los estudiantes sientan que pertenecen y son valorados, independientemente de su origen, cultura, creencias o cualquier otra característica personal. Promover los valores democráticos a través de la educación significa inculcar la importancia del diálogo, la participación, la responsabilidad cívica y el compromiso con el bienestar común. Estos valores son esenciales para el desarrollo de una conciencia ciudadana que se involucre de manera constructiva en los desafíos sociales y políticos de su tiempo (Wachs et al. 2022)

Los Discursos de Odio en los Medios

Los discursos de odio en los medios, incluyendo las redes sociales, se caracterizan por promover la violencia, el desprecio o la discriminación contra individuos o grupos basados en características como la raza, la religión, la etnia, la orientación sexual, el género, entre otros (Ibarra, 2016). Estos discursos aprovechan las plataformas mediáticas para amplificar sus mensajes, alcanzando audiencias extensas y diversificadas. La proliferación de este fenómeno en el entorno digital ha incrementado la urgencia de abordar sus efectos y contrarrestarlo a través de la educación.

Desde una perspectiva educativa, comprender los discursos de odio implica analizar sus raíces, sus mecanismos de difusión y las consecuencias socioculturales y psicológicas que acarrearán. Esto incluye entender cómo y por qué ciertos mensajes captan la atención y la adhesión de las personas, así como los procesos mediante los cuales estos discursos se normalizan dentro de la sociedad. En este sentido, la educación desempeña un rol crucial, no solo en la identificación y el rechazo de estas formas de comunicación perniciosas, sino también en la promoción de una cultura de respeto y diálogo.

Para contrarrestar los discursos de odio es fundamental implementar estrategias educativas que promuevan la reflexión crítica sobre los medios y su contenido y desarrollar habilidades para el análisis y la evaluación de la información. Estas estrategias deben fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la cooperación, equipando a los estudiantes con las herramientas necesarias para navegar y participar de manera constructiva en el espacio público digital y más allá.

Objetivos / Hipótesis

- Diseñar una actividad de aprendizaje en la que se trabajara la comprensión del fenómeno de los discursos del odio para alumnado de 1º de la ESO.
- Analizar la evaluación que los docentes realizan de la calidad y adecuación de la sesión titulada “¡Hackeando los discursos del odio!” tras su implementación.

Metodología / Método

En este trabajo se ha seguido un alcance exploratorio y una metodología cualitativa en la que se ha utilizado un cuestionario abierto para la recopilación de datos utilizando la herramienta Microsoft FORMS. Este enfoque permite explorar las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes de manera más profunda y abierta. La investigación cualitativa es particularmente valiosa en la educación, ya que ofrece información sobre cómo y por qué ciertas prácticas pedagógicas tienen éxito o necesitan ser ajustadas, proporcionando una comprensión más rica de los contextos educativos y las experiencias de los docentes y estudiantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se han seguido las siguientes fases:

1ª DISEÑO DE LA SESIÓN: La sesión se ha diseñado siguiendo los fundamentos teóricos del enfoque del pensamiento visible y del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Se han integrado movimientos del pensamiento a través de rutinas del pensamiento para promover el procesamiento de la información y las fuerzas culturales para generar una cultura del pensamiento en el aula. Además, se ha integrado una estructura cooperativa compleja, como es el Puzzle o Jigsaw, para facilitar la interacción y cooperación entre el alumnado.

2ª FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: Se ha organizado un curso formativo para explicar los materiales de las diferentes áreas (Matemáticas, Lengua y Literatura, Inglés y Transversal) al grupo de docentes que voluntariamente participan en el Programa del Éxito Educativo. En este curso se han formado un total de 133 participantes de todas las materias. Se estableció un cronograma para implementar las seis sesiones que se han diseñado para cada materia y tras la realización de cada sesión en el aula los docentes debían contestar el cuestionario abierto.

3ª INVESTIGACIÓN: El cuestionario abierto se compone de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te entusiasma o consideras un potencial de la sesión?
2. ¿Qué consideras que debe ser modificado o eliminado porque no funciona bien? Explica cómo lo enfocarías tú si tienes alguna sugerencia
3. ¿En qué medida consideras que la temporalización de la sesión es adecuada?
4. Refleja en esta pregunta cualquier observación que consideres relevante para mejorar los materiales

Resultados y Discusión

El primer objetivo del trabajo ha sido “Diseñar una actividad de aprendizaje en la que se trabajara la comprensión del fenómeno de los discursos del odio para alumnado de 1º de la ESO”.



PensaTIC

Sesión en RUTA

Fase 1ª. Diagnóstico (20 minutos)

El objetivo de esta primera parada de la ruta es conocer lo que nuestros estudiantes saben sobre los discursos del odio y para ello se puede realizar la rutina de pensamiento **El Puente**. Para ello los estudiantes buscarán 3 ideas, 2 preguntas y 1 analogía o símil sobre lo que consideran que es el discurso del odio. Esta rutina se realizará de forma individual y posteriormente se mejorará en una fase grupal (ver **Anexo 5**). El docente documentará las ideas del grupo en un lugar visible (ej. Pizarra, papel continuo, etc.) especialmente las preguntas, ya que deben recibir respuesta a lo largo de esta sesión.

Fase 2ª. Sesión (65 minutos)

Estructura cooperativa JIGSAW

1. Crear grupos y fase individual (Duración aproximada de 20 minutos)

En primer lugar, se dividirá el grupo-clase en equipos de 4-5 personas (preferiblemente 5). El equipo numerará a las personas que componen el grupo, mientras que el docente repartirá una sección de información (ver **bibliografía de apoyo**) a cada uno de los números que componen el equipo:

- Número 1:** Discurso del odio en Internet (6 páginas)
- Número 2:** Derechos humanos (4 páginas)
- Número 3:** Libertad de expresión (2 páginas)
- Número 4:** Democracia y participación (6 páginas)
- Número 5:** Ciberacoso (5 páginas)

Cada persona del equipo debe leer su sección y realizar las siguientes tareas:

- **Anotar** en un póster o papeles de colores los conceptos (palabras) más importantes.
- Escribir en un párrafo el **resumen** o síntesis de la idea principal del texto que ha leído.
- Anotar posibles **dudas** o preguntas que hayan surgido a lo largo de la lectura.

3

PensaTIC

Introducción

La mentira, los bulos y noticias falsas cambian la percepción de las personas, ya que en muchos casos existe una gran facilidad para caer en su "veracidad". Sin embargo, existe un tipo de desinformación que debe de tener una especial atención, que son los discursos de odio. Estas expresiones son una gran amenaza en la actualidad, ya que ponen en riesgo no solo la convivencia social, sino que muchas personas ven amenazada su propia integridad y dignidad.

Los discursos de odio han visto en las redes sociales su gran aliado, dada su gran capacidad de difusión. En esta línea, es necesario plantear la gran amenaza que supone este odio para la convivencia, por lo que es necesario concienciar y reflejar el impacto y las graves consecuencias de este fenómeno. Por ello, se plantea a continuación, una sesión que pretende acercar e iniciar en la concienciación al alumnado sobre esta realidad a partir de estrategias educativas que promueven la reflexión y la cooperación.

Vinculación curricular: Esta sesión estaría vinculada con la materia educación en valores cívicos y éticos, concretada en la siguiente competencia específica, así como contenido curricular:

Competencia específica: Conocer y comprender los conceptos básicos asociados a la reflexión moral, siendo capaces de describirlos con un lenguaje coherente y adecuado, para poder así fundamentar válidamente los principios y valores asumidos como pilares de su proyecto vital.

Contenido: Autoconocimiento y autonomía moral.

Complementos: El problema de la desinformación. La protección de datos y el derecho a la intimidad. El ciberacoso y las situaciones de violencia en las redes. Las conductas adictivas.

Esta sesión se desarrolla con contenido propio de la **educación en valores cívicos y éticos**, pero incluye la rutina de pensamiento denominada **Mapas conceptuales** que puede utilizarse como técnica de estudio y se puede integrar con cualquier contenido con el objetivo de sintetizar y organizar ideas.

Establecemos un buen clima:

En esta sesión se recomienda realizar una dinámica de "Comunicación", en concreto la dinámica titulada **"El desafío del puente"** (ver **Anexo 1**).

2

PensaTIC

2. Reuniones de expertos

Tras la lectura del material, se juntarán las personas que tienen el mismo número (equipo de expertos), de esta forma, se unirán en un mismo equipo las personas que han leído la misma sección de información. Su tarea consistirá en debatir todas las preguntas o dudas que les hayan surgido de su lectura, intentar resolverlas entre todos y poner en común los conceptos importantes que han seleccionado para elaborar un mapa conceptual conjunto.

3. Vuelta a los equipos base y explicación de los expertos

Tras finalizar la fase de expertos, cada uno de ellos vuelve a su equipo base para explicar y transmitir a su grupo la información que se ha elaborado en el equipo de expertos acerca del número de la lectura correspondiente. Esto se hará por orden y se expondrá el resumen acordado, los conceptos clave y cómo se han organizado en un mapa conceptual.

Después de llevar a cabo todas las explicaciones se pondrán en común todos los mapas conceptuales provenientes del equipo de expertos para diseñar, entre todos, un mapa conceptual general de todo el tema al completo, en este caso sobre los discursos del odio.

- La rutina **"Mapas Conceptuales"** (ver **Anexo 5**) sigue tres pasos: generar, clasificar y relacionar conceptos clave.
- Esta rutina pertenece al bloque: Rutinas para sintetizar y organizar ideas.
- Objetivo/s didácticos de la rutina de pensamiento: sintetizar y organizar ideas clave de un tema.
- Agrupamiento recomendado: individual y grupal.

Se documentará el mapa conceptual elaborado por cada uno de los equipos base.

Fase 3ª. Cierre (20 minutos)

Para finalizar nuestro viaje el docente buscará **despertar de la curiosidad** y expondrá algunos datos y gráficos relacionados con las cifras de delitos relacionados con los discursos del odio en España (Informe de la ONCOD). Tras esta exposición se animará a los estudiantes a elaborar un **Titular** (ver **Anexo 5**) que sintetice la información que más les ha llamado la atención o una conclusión a la que han llegado tras finalizar esta sesión.

4

El segundo objetivo ha sido "Analizar la evaluación que los docentes realizan de la calidad y adecuación de la sesión titulada "¡Hackeando los discursos del odio!" tras su implementación". Se ha realizado un análisis del contenido que han ofrecido los docentes que han implementado esta propuesta y se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Consideran la temática de la sesión muy pertinente. El alumnado debe conocer el fenómeno del discurso del odio, que tome conciencia del alcance de sus comentarios en las redes sociales y que se reflexione sobre temas relacionados, como el ciberacoso.
- El diseño de la sesión parece adecuado porque no plantean grandes modificaciones, aunque parece que el nivel de los textos es elevado y deberían usarse otros textos más adecuados a 1º de la ESO.
- En cuanto a las propuestas de mejora de la sesión se menciona que se tratan temas complejos y podría realizarse en dos sesiones, en vez de una, para profundizar en el debate y la reflexión.

Conclusiones y Propuestas

Este trabajo aborda la implementación y evaluación de una sesión educativa diseñada para fomentar la comprensión y el rechazo hacia los discursos de odio en estudiantes de 1º de la ESO, en el marco del Programa para la mejora del éxito educativo en Castilla y León. A través

de una metodología cualitativa se ha recogido la percepción de los docentes sobre la sesión titulada “¡Hackeando los discursos del odio!” Los resultados indican una valoración positiva sobre la relevancia de la temática abordada, así como sobre el diseño general de la actividad. No obstante, se sugieren ajustes en el nivel de los textos utilizados y la posible extensión de la sesión para permitir un debate más profundo.

La importancia de educar en valores democráticos, promover el uso crítico de los medios y valorar la diversidad es fundamental en la sociedad en la que nos encontramos y la educación en valores es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Los hallazgos subrayan la necesidad de continuar explorando y mejorando las estrategias pedagógicas que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Se hace necesario también implementar programas de formación continua para docentes sobre metodologías innovadoras que promuevan la convivencia escolar, el respeto a la diversidad y el uso crítico de los medios. Esta formación no puede olvidar las estrategias para abordar discursos de odio y fomentar valores democráticos.

Tras la realización de este análisis exploratorio de los materiales diseñados se hace necesario, como futura línea de investigación, complementar la perspectiva docente con investigaciones cualitativas que exploren las percepciones, experiencias y propuestas de los propios estudiantes respecto a las temáticas y la metodología abordada en las sesiones que se han desarrollado para las diferentes materias.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2019). La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto de la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 31(2), 222-231.
- De Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: realidad y posibles mejoras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(91), 117-132.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Ibarra, E. (2016). *Discurso de Odio y Tsunami de Xenofobia e Intolerancia*. Informe Raxen, 106.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- Pinedo, R., y Gil-Puente, C. (2024). *PensaTIC Grupo de innovación docente*. <https://pensamientovisible.wixsite.com/gidpensatic>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L. y Gámez-Guadix, M. (2022). Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas sociales. *Comunicar*, 30(71), 1–12.

LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN

Fátima El Shafi Rodríguez, María Matarranz
Universidad Autónoma de Madrid

Autoría de correspondencia: fatimaelshafi@gmail.com

Resumen

El presente estudio representa una investigación sobre el impacto que genera la intervención social para que exista una convivencia positiva y respetuosa dentro de los centros educativos de secundaria.

Desde 2006 se implementó el proyecto de intervención social “Educar en la diversidad cultural para crecer en la riqueza social “Pon En Marcha tus Ideas”” (PEM), en los centros de educación secundaria de dos municipios de la Comunidad de Madrid. Surge con el fin de mejorar la convivencia y la inclusión dentro de los centros educativos. Con el fin de conocer la autopercepción de los y las estudiantes en base a si han mejorado sus actitudes inclusivas y de respeto e indagar en la visión del profesorado con relación a la mejora de la convivencia en el aula, se ha elaborado esta investigación de índole cuantitativa. La muestra está constituida 234 alumnos y alumnas de tres centros de educación secundaria y 62 profesores y profesoras. Se han elaborado cuestionarios a través de la plataforma Google Forms y se han analizado los datos a través de Excel con el fin de conocer los resultados, que muestran que la participación en el proyecto favorece una mejor convivencia en los centros de secundaria y un incremento de la inclusión y el respeto por parte de los y las estudiantes.

Palabras clave: estudiantes, convivencia, inclusión, respeto.

Introducción / Marco Teórico

Como señalan Martínez et al. (2020), la adolescencia es el periodo vital de una persona comprendido entre la aparición de la pubertad (que marca el final de la infancia) y el inicio de la edad adulta. Esta etapa viene acompañada de numerosos cambios; físicos, psicológicos y sociales que determinan la conducta de los adolescentes (UNICEF, 2020).

En la actualidad, los centros educativos se entienden como espacios que pretenden dotar de una educación integral al alumnado (Gómez, Matamala y Alcocer, 2002), siendo lugares donde, además de ampliar los conocimientos de las diferentes materias, se pretende potenciar una serie de competencias en el alumnado, como la adquisición valores, actitudes y habilidades sociales con los que enfrentarse al mundo (Fernández, 2006). Como mencionó, Solera (2012), es importante desarrollar acciones en los centros educativos que potencien la convivencia positiva dentro de los mismos y favorezcan la gestión de conflictos y la interacción, ya que en algunas ocasiones no se presta suficiente atención a estos aspectos.

La convivencia positiva en los centros educativos, entendida como la relación satisfactoria y constructiva entre los diferentes agentes que forman parte de estos, es un constructo multidimensional que influye en factores de muy distinta índole (Fierro-Evans y Carbajal, 2019; Gaeta et al., 2020 y Galeno, 2020), tanto en la calidad de la formación que reciben los y las estudiantes como la emocionalidad y la construcción de la propia persona a partir de una base sólida y coherente (Vélez, 2015).

Para que exista una convivencia positiva en los centros educativos es importante que la institución escolar deje de orientarse en función a la homogeneidad (Gómez y Agramonte,

2022), como ha hecho en numerosas ocasiones, donde se excluye todo lo que no coincide con dicho modelo y se conceptualiza la diversidad y la discrepancia como problemas de la persona. Como señalaba Díaz-Aguado (2005), el fuerte incremento de la heterogeneidad de los y las estudiantes ha evidenciado la necesidad de reestructurar el funcionamiento del sistema escolar. Para superarlo, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que se aprenda a partir de su bagaje cultural. Entendemos que para conseguir este reto se debe llevar a cabo un enfoque social donde la intervención con los y las estudiantes juega un papel fundamental, porque se centra en que la diversidad no es una dificultad, sino una riqueza, y es una característica propia de la naturaleza humana (Osuna, 2012).

La intervención social en el ámbito escolar se caracteriza por introducir una serie de acciones y prácticas organizadas bajo la figura de una oferta de servicios alrededor de lo social, donde los y las adolescentes pueden desarrollarse en numerosos aspectos más allá del ámbito formal (Bermúdez Peña, 2010).

Desde la intervención social en los centros educativos lograremos crear un clima donde se generen un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores; junto con comportamientos sociales, afectivos, psicológicos favorables para relacionarse en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona, siendo capaces de autoevaluarnos y de aprender de los demás (Aguaded, Rodríguez, y Dueñas, 2008).

Algunos autores como Mayo (2005) e Ife (2010) han mencionado la importancia de educar a los y las jóvenes en un clima donde la inclusión y el respeto sean fundamentales.

Kenny et al., (2018) consideran que la labor educativa de los centros escolares no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos, si no en la trasmisión de valores prácticos donde el compromiso y los valores relacionados con los derechos humanos jueguen un papel fundamental para sus vidas y su comunidad, entendiendo esta como la “interacción de un grupo de personas que se reúnen, se relacionan entre sí, de forma voluntaria y deliberada, en torno a cuestiones de identidad, interés, causa o territorios comunes” (Dubois, 2014). Marchioni (1999 y 2009) explica la importancia de la participación comunitaria como un proceso donde todas las personas se benefician, generando espacios de convivencia positiva y respeto que benefician a la sociedad. Establecer estrategias participativas e inclusivas en los centros puede generar espacios donde las estructuras funcionen mejor, favorecer las sociedades democráticas e igualitarias, y generar cambios sociales que traigan consigo sociedades más justas (Massey, 2005).

Objetivos / Hipótesis

Debido a todo lo mencionado con anterioridad, se implementó un proyecto educativo en los centros de secundaria de Mejorada del Campo desde 2006, tras la detección de grandes dificultades en la convivencia y comportamientos disruptivos y racistas en los institutos, con el objetivo de generar un clima de convivencia positiva en los centros que facilite la integración partiendo de un contexto de diversidad cultural. Por ello y hasta la fecha, el equipo de educadoras trabaja tanto con el alumnado de 1º a 4º de E.S.O con el fin de promover valores y actitudes sociales positivas, ya que entendemos que son factores fundamentales para la convivencia en las aulas.

Esta investigación nace de las siguientes hipótesis:

- Los y las estudiantes que participan en el PEM han incrementado sus actitudes inclusivas y de respeto.
- El PEM favorece la convivencia dentro de los centros educativos de secundaria.

La elaboración de estas hipótesis plantea los siguientes objetivos:

- Conocer la autopercepción de los estudiantes en relación con la mejora de sus características personales y valores desde que forman parte del proyecto PEM.
- Conocer la visión del profesorado en relación con la mejora de la convivencia en el aula.

Metodología / Método

Partiendo de las hipótesis y los objetivos planteados, se ha realizado una investigación de índole cuantitativa que nos va a permitir alcanzar unos datos sólidos y repetibles de una forma objetiva (Mendoza, 2006), basada en la percepción del alumnado de los centros en que se desarrolla el proyecto.

Se ha diseñado un cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert (siendo la categoría 1 correspondiente al valor “nada” y 5 “mucho”) online a través de la plataforma Google Form. El cuestionario se hizo llegar a través de un enlace web dónde se facilitaba la información necesaria y la aprobación del consentimiento informado a las personas encuestadas. Los y las participantes fueron contactados a través de la técnica “de bola de nieve” procurando alcanzar la mayor muestra posible de estudiantes y de profesorado.

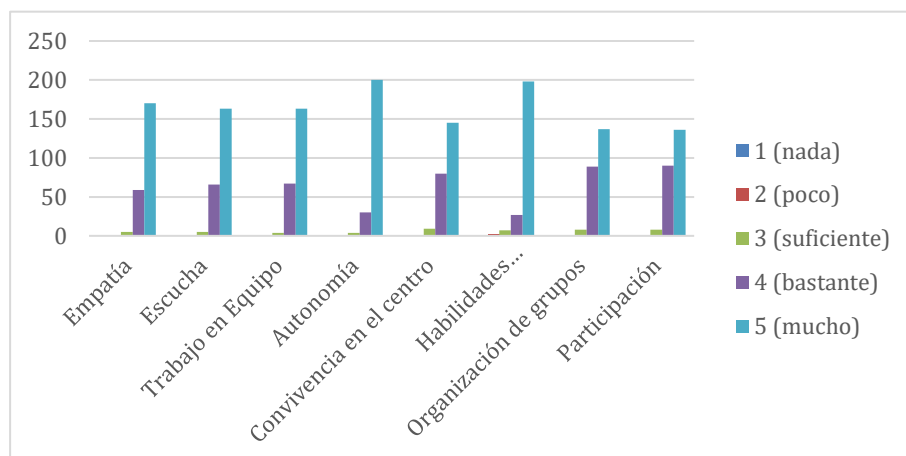
Se recibieron respuestas entre octubre y diciembre de 2023, decidiéndose concluir cuando el ritmo de respuestas dejó de crecer. Con las respuestas se elaboró una base de datos de Excel y se procedió a su codificación y limpieza de datos para su análisis.

Se alcanzó una muestra de 234 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 16 años (1ºESO a 4º ESO) y de 62 profesores, pertenecientes a los centros educativos de secundaria de la Mancomunidad de Mejorada del Campo donde se lleva a cabo la intervención social del proyecto.

Resultados y Discusión

Gráfica 1.

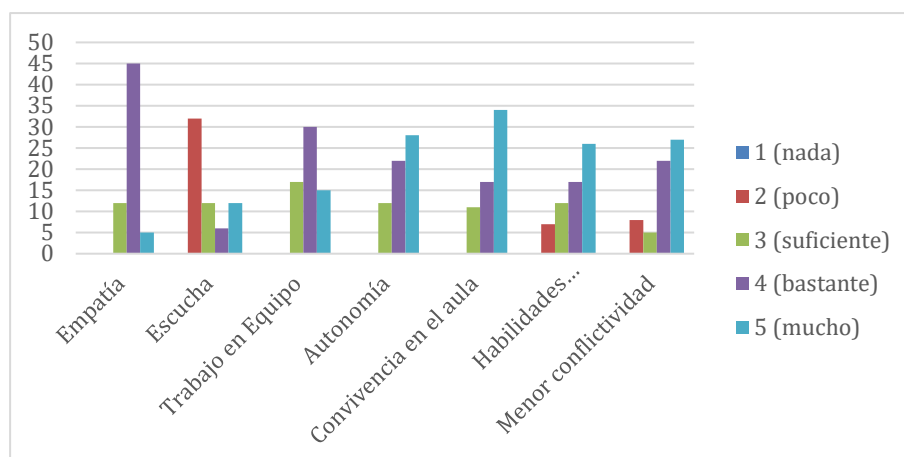
Autopercepción de los estudiantes en relación con la adquisición de valores más inclusivos que consideran que han mejorado desde que participan en el PEM.



Si observamos los resultados obtenidos, la mayoría de los y las estudiantes considera que su participación en el PEM ha generado una mejora en ciertas cualidades que favorecen la inclusión y el respeto, generando así una mejor convivencia en el centro.

Gráfica 2.

Percepción docente en relación con la mejora de la convivencia en el centro desde la existencia de la intervención social del PEM.



Observando los datos, cabe mencionar que la percepción del profesorado varía a la de los y las estudiantes, existiendo disparidad de opiniones y existiendo también cifras más elevadas en las categorías 4, 3 y 2, pero sí que las cifras son generalmente satisfactorias.

Los resultados que hemos obtenido tras esta investigación de nuevo demuestran que favorecer el desarrollo de una convivencia positiva en los centros educativos de secundaria es una cuestión fundamental para trabajar como mencionaban Bermúdez y Peña (2010) y Aguaded, Rodríguez, y Dueñas (2008).

Trabajar la inclusión y el respeto desde la intervención social con adolescentes en centros de educación secundaria, como ya demostraban Linares (2017) y León (2007) garantiza la convivencia positiva, como se mencionaba en la primera hipótesis.

Conclusiones y Propuestas

En relación con los objetivos y las hipótesis planteados al inicio de esta investigación, se puede afirmar lo siguiente:

En primer lugar, podemos afirmar que tras elaborar proyectos de intervención social en los centros educativos mejora la inclusión y el respeto en los centros, generando así una mejor convivencia escolar. Quizás esta cuestión pueda generar nuevos estudios donde poder ahondar más a fondo, desde una perspectiva cuantitativa más amplia donde entre en juego la correlación de variables ya que apenas hemos conocido el punto de partida o situación personal de cada estudiante al iniciar su participación en el proyecto. Esta investigación genera nuevas preguntas: “¿Eran ya personas facilitadoras en la convivencia y con habilidades sociales? ¿no?”; cuestiones de este tipo que podrán ser resueltas profundizando en el tema.

En segundo lugar, se pretendía conocer la visión del profesorado en relación con la mejora de la convivencia en el aula. Este objetivo también se ha cumplido, pero de nuevo surgen cuestiones interesantes a resolver, como cuáles son los puntos de partida del profesorado para analizar las preguntas de la encuesta o que estigma tienen los diferentes estudiantes.

Es cierto que las cifras de la categoría 5 de satisfacción son algo más bajas que las de los y las estudiantes, por lo que sería interesante ahondar en que cuestiones pueden condicionar este factor.

De cara a poder ampliar la información de investigaciones de este estilo, se considera, por un lado, un aporte interesante a la comunidad investigadora el poder facilitar datos que evidencien la importancia de la intervención social como para la mejora de la convivencia,

inclusión y respeto de los y las jóvenes, pero también, tras realizar este estudio se observa la necesidad de seguir ahondando en estos aspectos, ya que apenas es el inicio de un gran desconocimiento.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E. M^a., Rodríguez, A.J. y Dueñas, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Portularia*, 8(1), 158 -167.
- Bermúdez, C. (2010). Intervención social y organizaciones comunitarias en Cali. *Prospectiva*, 15, 49-68, Universidad del Valle.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Dubois, A. (2014). *Marco teórico y metodológico del desarrollo humano local*. Universidad del País Vasco e Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/260/Marco_teorico_DHL_%28CASTELLANO-EUSKERA%29.pdf?1488539825
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. *Convivencia en la Escuela*, 12 (2), 73-75.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gaeta, M. L., Martínez-Otero Pérez, V., Rodrigo Vega, M., & Rodrigo Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. (Spanish). *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Galeno, E. (2020). *La convivencia escolar: una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8119>
- Gómez M.C. y Agramonte R.C. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista espacios*. 10.48082/espacios-a22v43n06p01
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Ife, J. (2010). Capacity Building and Community Development. In *Challenging Capacity Building* (pp. 67–84). London: Palgrave Macmillan UK. https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9780230298057_4
- Kenny, S., McGrath, B., & Phillips, R. (Eds.). (2018). *The Routledge handbook of community development: perspectives from around the globe* (First Edit). Routledge.
- León, L. A. (2007). Acerca de los valores humanos: una comprensión de los valores compartidos en las sedes universitarias municipales cubanas. Trabajo de grado de maestría NO publicado. Universidad de Camagüey, Cuba. <https://www.monografias.com/trabajos67/educación>
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2009). Dossier de formación: “intervención comunitaria”.
- Martínez, M.; Rodríguez, I.; Velásquez, G. (2020). *Infancia Confinada*. Madrid.
- Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE Publications. https://books.google.es/books?id=xgrVr6Y_3ZcC

- Mayo, M. (2005). *Global Citizens: Social Movements and the Challenge of Globalization*. Zed Books. <https://books.google.es/books?id=ytBkCPHBWEgC>
- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones.
- Osuna, C. (2012). C. En torno a la Educación Intercultural. Una Revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.
- Solera, E. (2012). *Educación y convivencia dentro y fuera del aula*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Unicef (2020). *¿Qué es la adolescencia? Tanto escuchamos y hablamos sobre los adolescentes y sus transgresiones, pero realmente, ¿cómo son? ¿Qué piensan y sienten? ¿Qué tiene de especial y diferente esta etapa?* Uruguay.
- Vélez, A. M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *Enclave social*, 54.

FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES CON DIVERSIDAD DE GÉNERO

Lorena Sánchez Reyes
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: lorenasr1910@hotmail.com

Resumen

Cada vez son más las personas transgénero que manifiestan su identidad de género durante la adolescencia y edad adulta temprana. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sistemática sobre los factores de riesgo psicosocial a los que están expuestos la población adolescente con diversidad de género. Esta revisión sistemática llevó a cabo una revisión de la literatura internacional siguiendo las directrices PRISMA, para revisiones sistemáticas científicas. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos MEDLINE, SciELO, Psycodoc, PsycINFO y PubMed. Un total de 24 artículos cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados indican que la población adolescente con identidades de género no normativas manifiesta altas tasas de problemas de salud mental en comparación con sus pares cisgénero, que podría explicarse al estrés de las minorías a la que se ven expuestos. El acoso escolar por transfobia, hace que el centro escolar se convierta en un lugar hostil y poco seguro para el alumnado trans que lo padece. En conclusión, resulta fundamental la transmisión a la comunidad de profesionales sanitarios y académicos que trabajan con población transgénero, que una buena salud mental en esta población se asocia al reconocimiento de su identidad, la aceptación y la no patologización de la diversidad de género.

Palabras clave: disforia de género, transgénero, adolescentes, revisión, salud mental.

Introducción / Marco Teórico

Durante la última década se ha producido un aumento en la demanda de los servicios de salud de familias con adolescentes Transgénero y No Conformes con el Género (siglas en inglés TGNC), es decir, personas cuya identidad o expresión de género no coincide con el sexo asignado al nacer, que solicitan asistencia sanitaria por cuestiones relacionadas con la identidad de género. Dicho aumento, puede ser debido al cambio sociocultural experimentado en las últimas décadas, que promueve tanto la visibilidad de la diversidad de género en niños, niñas, niños y adolescentes, como de los recursos sanitarios disponibles para la afirmación del género (Bloom et al., 2021; Miranda, 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia comprende desde los 10 a los 19 años, período en el que acontecen importantes cambios a nivel cognitivo, físico y social. Además, se estima que uno de cada siete adolescentes (14%), padece algún trastorno mental y no todos ellos reciben la identificación y tratamiento adecuados (OMS, 2022). A su vez, la incongruencia de género cobra especial importancia durante esta etapa evolutiva, ya que comienzan a hacerse visibles los caracteres sexuales secundarios (desarrollo del vello, de las mamas, cambios en el tono de voz etc.) que afectan en el desarrollo de la identidad personal, las relaciones sociales y la salud mental de los, las y les adolescentes trans.

Por ello, el presente estudio realizado se centra en la población adolescente transgénero, al considerarse una población especialmente vulnerable debido a la doble transición a la que se han de enfrentar: por un lado, el tránsito de la niñez a la adultez y, por otro, la transición hacia la identidad de género manifestada.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos de esta revisión sistemática son: a) explorar los factores de riesgo psicosocial a

los que están expuestos la población adolescente con diversidad de género, b) describir la atención asistencial sanitaria para la afirmación del género a la que pueden acceder, y c) identificar aspectos de mejora que ayuden a los y las profesionales de diferentes ámbitos (sanitario, social y educativo) a mejorar la calidad asistencial de la población de estudio.

Metodología / Método

Para lograr los objetivos planteados, se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo las directrices de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses PRISMA (Page et al., 2021) con el fin de preservar un desarrollo y una planificación metódica.

La búsqueda inicial se realizó entre los meses de marzo y abril de 2022. Se utilizó las bases de datos MEDLINE, SciELO, Psycodoc, PsycINFO y PubMed. También se llevó a cabo una segunda búsqueda, antes de la elaboración final del artículo, entre septiembre y noviembre de 2022, para incorporar nuevas investigaciones publicadas durante este período.

Se comenzó combinando los términos adolescentes transgénero y salud mental, así como, adolescentes transgénero, atención sanitaria en todas las bases de datos citadas. Posteriormente se amplió la búsqueda añadiendo los términos jóvenes transgénero, disforia de género, transexualidad, adolescencia, tratamiento médico, atención psicológica, abordaje clínico y afirmación del género, y se emplearon los operadores booleanos AND y OR, según conviniera, de los términos anteriores. Para su búsqueda en título, resumen y palabras clave. Se decidió emplear el truncamiento (*) en los siguientes términos disforia de género*, tratamiento médico*, afirmación del género*, con el fin de obtener un mayor número de registros sobre la temática. Las combinaciones de términos que se utilizaron en las bases de datos que dieron mejores resultados, fueron:

- 1) “Adolescentes transgénero” OR “jóvenes transgénero” AND “salud mental” OR “disforia de género*” OR “atención sanitaria” OR “tratamiento médico*” OR “afirmación del género*” OR “atención psicológica” OR “abordaje clínico”.
- 2) “Adolescencia” AND “transexualidad” OR “transgénero” OR “afirmación del género*”.

Asimismo, dichos términos han sido establecidos en la búsqueda de las bases de datos en inglés:

- 3) “Transgender adolescents” OR “Transgender youth” AND “mental health” OR “gender dysphoria*” OR “health care” OR “medical treatment*” OR “gender affirmation*” OR “psychological care” OR “clinical approach”.
- 4) “Adolescence” AND “transsexuality” OR “transgender” OR “gender affirming*”.

Selección de los estudios

Las búsquedas iniciales arrojaron 595 artículos en las bases de datos, utilizando las palabras clave anteriores. Finalmente, un total de 24 artículos cumplieron con todos los criterios de inclusión y exclusión.

Resultados y Discusión

Las investigaciones informan que los, las y les adolescentes TGNC tienen un alto riesgo de padecer otras comorbilidades psicopatológicas en relación con sus pares cisgénero, entre las que se encuentran síntomas de ansiedad, síntomas depresivos, ideación suicida, intentos de suicidio, trastornos de la alimentación, trastornos de la personalidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), Trastornos de la Atención con Hiperactividad (TDAH) y abuso en consumo de sustancias (Chen et al., 2021; Kaltiala et al., 2020; Rider et al., 2018).

Los resultados indican que la disforia de género en adolescentes TGNC, así como, otros problemas de salud mental asociados a la manifestación de la identidad de género, en la mayoría de los casos se debe al estrés de las minorías (Meyer, 2003) que afirma que las

personas transgénero se enfrentan a factores estresantes distales (basados en procesos estructurales de la cultura) que se presentan en diferentes formas de discriminación, rechazo, victimización y la no afirmación de la identidad de género (Testa et al., 2015), que experimentan tanto en el entorno familiar como en la escuela (Chodzen et al., 2018; Peng et al., 2019, Rider et al., 2018) y que se mantienen y perpetúan a través de políticas, leyes y normas socioculturales cisgénero y heterosexistas (Hidalgo et al., 2019). El estrés de las minorías en las personas transgénero supone añadir un estresor que se relaciona a un prejuicio social respecto a su identidad de género, afectando negativamente a su salud física y psicológica, explicando las diferencias en la salud de las personas cisgénero y transgénero. Además, tiene la particularidad de que es un tipo de estrés crónico ya que es relativamente estable en el tiempo (Barrientos et al., 2019).

Los hallazgos encontrados afirman que los, las y les adolescentes con género diverso (TGNC) experimentan discriminación en el entorno educativo tanto por parte de profesionales de la docencia como por parte del alumnado, por la falta de entendimiento hacia la diversidad de género y reacciones transfobas en forma de acoso escolar (bullying), así como, el binarismo de género imperante a lo largo de toda la jornada escolar, que afecta en el uso de los espacios (baños, vestuarios), clasificaciones de género en documentos oficiales, vestimenta (uniforme escolar clasificado por géneros) y la realización de deporte. Por lo tanto, es importante entender cómo las experiencias escolares entre las personas difieren en relación a las diferentes identidades de género (Bower-Brown et al., 2021; Davies et al., 2019).

Los factores que influyen directamente en el clima escolar pertenecen al currículum oculto que es fuertemente binario, donde las identidades de género no normativas son invisibles y a la vez hipervisibles en las comunidades escolares, convirtiéndose en objeto de discriminación (Etxebarria et al., 2023; Paechter et al., 2021). Hay que tener en cuenta la ideología predominante cisheteronormativa y cisgénero que deslegitima y patologiza las identidades no cisgénero dentro de las escuelas, que afecta en el lenguaje, el currículum escolar y las políticas dentro del ámbito educativo (Bower-Brown et al., 2021).

Los resultados reflejan que la población adolescente transgénero tiene mayor probabilidad de absentismo escolar, experimentar acoso y victimización basado en prejuicios y reportar percepciones más negativas del clima escolar (Day et al., 2018; McBride, 2021) respecto a sus pares cisgénero. Existen diferentes tipos de acoso escolar, entre los que se encuentra el acoso escolar por transfobia, pudiéndose intensificar en la etapa de la adolescencia provocando un gran sufrimiento en los, las y les adolescentes trans al tener que asistir a clase (Sánchez & Etopa, 2021).

Conclusiones y Propuestas

Los hallazgos de este estudio indican que la población adolescente con diversidad de género es una población especialmente vulnerable, al presentar altas tasas de problemas de salud física y psicológica en comparación con sus pares cisgénero, como consecuencia del estrés de las minorías de género a la que se ven expuestos. La violencia transfóbica que experimentan los, las y les jóvenes TGNC en sus diferentes contextos vitales (social, familiar, educativo y sanitario) es un problema a nivel internacional que tiene un impacto negativo en la salud, en la educación y la calidad de vida de dicha población.

En el contexto educativo los resultados ponen de manifiesto que la población adolescente trans tiene una alta probabilidad de experimentar discriminación, acoso (bullying) y absentismo escolar, debido a los prejuicios hacia las identidades de género no normativas. Convirtiéndose el centro escolar en un lugar hostil y poco seguro para el alumnado trans que lo padece en su día a día. Para el fomento de una educación inclusiva, sería necesario implementar en el currículum oculto del sistema educativo la diversidad sexual y de género, ya que desde edades muy tempranas puede hacerse visible la manifestación de la identidad de género sentida o la atracción sexual hacia otras personas, que van más allá del binarismo de género o del heterosexismo imperante en el ámbito escolar.

Por último, resulta fundamental la transmisión a la comunidad de profesionales sanitarios y académicos que trabajan con adolescentes con diversidad de género, que una buena salud mental en esta población se asocia al reconocimiento de su identidad, la aceptación y la no patologización de la diversidad de género. Por lo que, urge la necesidad de cambios sociales que promuevan la visibilidad, integración y seguridad de las personas con identidades y expresiones de género no normativas en todos sus contextos vitales.

Referencias bibliográficas

- Barrientos Delgado, J., Espinoza-Tapia, R., Meza Opazo, P., Saiz, J. L., Cárdenas Castro, M., Guzmán-González, M., Gómez Ojeda, F., Bahamondes Correa, J., & Lovera Saavedra, L. (2019). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de personas transgénero chilenas desde el Modelo de Estrés de las Minorías: Una aproximación cualitativa. *Terapia psicológica*, 37(3), 181-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300181>
- Bloom, T.M., Nguyen T.P., Lami, F., Pace, C. C., Poulakis, Z., Telfer, M., Taylor, A., Pang, K. C., & Tollit, M. A. (2021). Measurement tools for gender identity, gender expression, and gender dysphoria in transgender and gender-diverse children and adolescents: a systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(8), 582–588. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00098-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00098-5)
- Bower-Brown, S., Zadeh, S. & Jadvá, V. (2021). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1), 74-92, <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1873215>
- Chen, D., Abrams, M., Clark L., Ehrensaft, D., Tishelman, A.C., Chan, Y.M., Garofalo, R., Olson-Kennedy, J., Rosenthal, S.M., & Hidalgo, M.A. (2021). Psychosocial Characteristics of Transgender Youth Seeking Gender-Affirming Medical Treatment: Baseline Findings From the Trans Youth Care Study. *Journal of Adolescent Health*, 68(6), 1104-1111. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.033>
- Chodzen, G., Hidalgo, M.A., Chen, D., & Garofalo, R. (2018). Minority Stress Factors Associated with Depression and Anxiety Among Transgender and Gender-Nonconforming Youth. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 467-471. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.07.006><https://doi.org/10.1503/cmaj.190011>
- Davies, R.D. & Kessel, B. (2017). Gender Minority Stress, Depression, and Anxiety in a Transgender High School Student. *American Journal of Psychiatry*, 174(12), 1151-1152. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.17040439>
- Day, J. K., Perez-Brumer, A., & Russell, S. T. (2018). Safe Schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1731–1742. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x>
- Etzebarria, O., Vizcarra, M.T. Morales, Gamito, R. y López, A.L. (2023). La realidad trans en el sistema educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica* 28(2), 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.12.002>
- Hidalgo, M.A., Petras, H., Chen, D., Chodzen, G. (2019). The Gender Minority Stress and Resilience Measure: Psychometric Validity of an Adolescent Extension. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 7(3), 278-290. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcpp0000297>
- Kaltiala, R., Heino, E., Työläjäarvi, M., & Suomalainen, L. (2020). Adolescent development and psychosocial functioning after starting cross-sex hormones for gender dysphoria. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(3), 213-219. <https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1691260>
- McBride, R.S. & Neary, A. (2021) Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090-1107. 10.1080/09540253.2021.1884201

- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, (129), 674–697. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Miranda-Novoa, M. (2022). El Tratamiento de afirmación de género en menores con disforia de género y la validez del consentimiento informado. *Cuadernos de Bioética*, 33(107), 99–109. <http://aebioetica.org/revistas/2022/33/107/99.pdf>
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., & Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child Abuse & Neglect*, 38(2), 280–295. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.09.008>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (25 de abril de 2022). Salud mental del adolescente. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Paechter, C., Toft, A. & Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 695-671. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- 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. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peng, K., Zhu, X., Gillespie, A., Wang, Y., Gao, Y., Xin, Y., Qi, J., Ou, J., Zhong, S., Zhao, L., Liu, J., Wang, C., & Chen, R. (2019). Self-reported Rates of Abuse, Neglect, and Bullying Experienced by Transgender and Gender-Nonbinary Adolescents in China. *JAMA Network Open*, 2(9). <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2749453>
- Rider, G.N., McMorris, B.J., Gower, A.L., Coleman, E., & Eisenberg, M.E. (2018). Health and Care Utilization of Transgender and Gender Nonconforming Youth: A Population-Based Study. *Pediatrics*, 141(3), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1683>
- Sánchez Sánchez, T., & Etopa Bitata, M. del P. (2021). Las realidades trans* en la adolescencia: el acoso escolar en esta etapa. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 155–162. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2171>
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K., & Bockting, W. (2015). Development of the Gender Minority Stress and Resilience Measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 65–77. <https://doi.org/10.1037/sqd0000081>

PREVENCIÓN DE ACOSO EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS

Mercedes Chicote Beato¹, Eva Guijarro Jareño², Irene Rocamora Ortega³
Universidad de Castilla-La Mancha¹ Universidad Internacional de La Rioja² Universidad Rey Juan Carlos³

Autoría de correspondencia: mercedes.chicote@uclm.es

Resumen

Los casos de acoso escolar son cada vez más frecuentes entre el alumnado y, si bien es cierto que en la etapa de Educación Secundaria se produce la mayor prevalencia, se pueden comenzar a detectar casos desde Educación Primaria, siendo necesaria la prevención. Concretamente, la asignatura de Educación Física podría ser un entorno adecuado para la prevención de la violencia entre iguales. Para ello, existen propuestas centradas en el alumnado que buscan la promoción de valores desde la Educación Física, como por ejemplo el Aprendizaje Cooperativo y el modelo de Responsabilidad Personal y Social. Esta propuesta plantea estrategias y técnicas que permitan favorecer la cohesión de grupo, la empatía o el cuidado mutuo para alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria a través de la hibridación del Aprendizaje Cooperativo y el modelo de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física, con el objetivo de prevenir los casos de acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar, prevención, responsabilidad, cooperación.

Introducción / Marco Teórico

En la actualidad, la literatura científica se ha centrado principalmente en la etapa de Educación Secundaria para analizar y profundizar en las situaciones de acoso y ciberacoso que se producen. Sin embargo, los primeros casos ocurren en la Educación Primaria, por lo que es la etapa idónea para promover y llevar a cabo intervenciones que ayuden a concienciar y prevenir desde edades tempranas. El acoso escolar es definido por Olweus (1993) como una situación en la que un estudiante, o grupo de estudiantes, realiza una conducta (física, social y/o psicológica) que se mantiene en el tiempo y que tiene intención de hacer sufrir a la víctima.

Asimismo, a raíz del COVID-19, el incremento en el uso de las tecnologías ha derivado en un aumento de los riesgos a los que los estudiantes están expuestos. Entre ellos, se destacaría el ciberacoso, definido por Tokunaga (2010) como “cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que comunican repetidamente mensajes hostiles o agresivos con la intención de infligir daño o malestar a otros” (p. 278).

Ambas situaciones tienen consecuencias de ajuste psicosocial y psicoemocional (Garaigordobil, 2017) que afectan no solamente a la víctima, sino también a los agresores y espectadores, manifestándose en indicadores como el autoconcepto, autoestima, estrés, ansiedad, depresión, sentimiento de soledad (Marciano et al., 2020), ideas suicidas, dificultades académicas y baja satisfacción escolar y vital (Eyuboglu et al., 2021).

Además, se ha demostrado que los estudiantes que forman parte de poblaciones minoritarias o vulnerables son más susceptibles de sufrir situaciones de violencia (UNESCO, 2021). Laffan et al. (2022) indicó que generalmente sufren riesgos emocionales, sociales y académicos con mayor probabilidad puesto que, en muchas ocasiones, el entorno educativo no es inclusivo y no cuenta con las herramientas para abordar situaciones de acoso y ciberacoso, debido a la falta de formación específica de los docentes (O'Reilly, 2013).

En este sentido, la pedagogía crítica se postula como una pedagogía capaz de promover cambios sociales, transformando la ciudadanía y formando a estudiantes responsables y solidarios (Del Basto, 2005) que tengan habilidades para resolver los conflictos e interrelacionarse reconociendo la diversidad (Santaella, 2014).

Hay variables que ayudan a prevenir estas situaciones de agresión entre iguales si se trabajan dentro del aula. Entre ellas, se podría destacar la conducta prosocial, la empatía, la competencia emocional, las habilidades de autorregulación, el clima escolar y la responsabilidad personal y social (Chicote-Beato et al., 2024). Estas variables son abordadas en diferentes enfoques pedagógicos, como puede ser el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).

El AC considera el diálogo, la reflexión y el consenso como elementos esenciales para cualquier desarrollo motor y psicológico de los niños (Bores-García et al., 2021). Para ello, el Ciclo del AC consta de tres fases (Fernández-Río et al., 2017): (1) creación y cohesión de grupo, utilizando técnicas como presentación, rompehielos, confianza y autoconocimiento; (2) el AC como contenido para enseñar y aprender, utilizando técnicas como resultado colectivo, desafío y cambio o parejas-comprueban-ejecutan; (3) el AC como recurso para enseñar y aprender, mediante técnicas como piensa-comparte-actúa, puzle de Aronson o invención de tareas/juegos. Entre los resultados principales, se destaca cómo este modelo guía al alumnado para que descubran el conocimiento a través de tareas que fomenten la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, permitiendo de esta manera mejorar las interacciones sociales entre compañeros y profesores (Dyson et al., 2022).

Por otro lado, el MRPS fue diseñado con el objetivo de promover el uso de la actividad física y el deporte para enseñar habilidades y valores para la vida (Hellison, 1995). Este modelo se basa en la adquisición de responsabilidad personal y social a través de metas sencillas enmarcadas dentro de cinco niveles: (0) irresponsabilidad (el alumnado pone excusas y culpa a otros); (1) respeto; (2) participación y esfuerzo; (3) autonomía, a través de la adquisición de más responsabilidad; (4) ayuda a los demás; (5) transferencia (aplicación de todos los niveles fuera del entorno escolar). Entre los resultados principales de este modelo destacan la mejora de la responsabilidad personal (p. ej., participación o esfuerzo) y social (p. ej., ayuda a los demás, respeto y reducción de comportamientos violentos) (Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

En definitiva, estos enfoques se aplican con frecuencia en el área de Educación Física, siendo el medio idóneo para intervenir y mediar en las situaciones de agresión, puesto que trabaja la convivencia, la cooperación, la inclusión y la equidad (Benítez-Sillero et al., 2021).

Una de las actuaciones que se está llevando a cabo recientemente es la hibridación de modelos pedagógicos para solucionar los problemas de adaptación de estos en las sesiones de Educación Física (Haerens et al., 2011). Los dos enfoques mencionados anteriormente (AC y MRPS) son susceptibles de ser hibridados puesto que existen aspectos comunes entre ambos que hacen viable su hibridación (Fernández-Río, 2014): a) el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante; b) el aprendizaje tiene lugar en un contexto participativo; c) el docente facilita el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad al alumnado; d) fomentan un aprendizaje activo donde hay procesos de toma de decisiones e interacción social. No obstante, a pesar de que Fernández-Río y Méndez (2016) encontraron resultados positivos en la responsabilidad social, en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia y relación, y en la reducción de conductas violentas, son escasas las propuestas de hibridación entre estos modelos. Por todo ello, se ha considerado como una posibilidad pedagógica para abordar la prevención de acoso y ciberacoso.

Objetivos / Hipótesis

- Describir una propuesta didáctica basada en estrategias de prevención de acoso y ciberacoso aplicable en las clases de Educación Física, a través de la hibridación del Modelo de AC y el MRPS.
- Mejorar las relaciones entre iguales, fomentando valores como la convivencia, la responsabilidad, la empatía, la conducta prosocial o el respeto.

- Aportar herramientas destinadas a los docentes de Educación Primaria para prevenir los casos de acoso y ciberacoso a través de la Educación Física.

Metodología / Método

La propuesta didáctica, junto con las estrategias aportadas, están enfocadas al alumnado del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), ya que en estas edades se observa un aumento de conductas de acoso y ciberacoso. Se plantea una propuesta metodológica para la hibridación del AC y el MRPS usando la Expresión Corporal, ya que trabaja la competencia emocional, la empatía, el autoconcepto, la autoestima, la imagen corporal o el conocimiento del cuerpo, siendo valores que influyen en las conductas relacionadas con las agresiones. Para ello, se proponen cuatro fases en las que se aborda de manera progresiva el tratamiento de los niveles de responsabilidad personal y social propuestos por Hellison (1995) y técnicas específicas del AC y el MRPS.

1ª fase: se recomienda la incorporación de estrategias que permitan la creación y cohesión de grupo, propias de la primera fase del AC. Se utilizarán las técnicas de “presentación” o “rompehielos”, con actividades que permitan la desinhibición del alumnado.

2ª fase: esta fase incorpora elementos del AC y del MRPS para favorecer el primer nivel del MRPS, “respeto por los derechos y opiniones de los demás”. Objetivos:

- Favorecer el respeto entre el alumnado.

Resultado colectivo: objetivo común en el grupo-clase. Ejemplo: representación de una palabra con el propio cuerpo.

Piensa, comparte, actúa: todos aportan ideas y después se selecciona alguna.

- Respetar las reglas básicas de convivencia.

Establecer reglas de clase por negociación entre el alumnado y el docente.

Resolución de conflictos entre el propio alumnado (p. ej., banquillo del diálogo y tribunal del deporte).

3ª fase: nivel 2 “participación y esfuerzo” y nivel 3 “autonomía personal”. Objetivos:

- Promover el esfuerzo individual y la participación activa del alumnado.

Retos cooperativos: representación de figuras de AcroSport en pequeños equipos.

Ejecutor y entrenador ganan recompensas: representación de situaciones de acoso.

- Fomentar la autonomía.

Aprenderte tu papel para hacer la dramatización: acoso, ciberacoso...

4ª fase: nivel 4 “ayuda a los demás y liderazgo”. Objetivos:

- Favorecer el liderazgo del alumnado y la ayuda cuando sea necesaria.

Parejas comprueban-ejecutan.

Roles – Puzle de Aronson: un paso de baile que represente: la felicidad, la energía, la tristeza y la sorpresa.

Resultados y Discusión

A través de esta propuesta se pretende concienciar sobre la importancia de abordar la prevención de acoso en las primeras etapas escolares y, por consiguiente, favorecer su disminución en edades posteriores. Teniendo como referencia los objetivos propuestos, una

de las finalidades de esta propuesta es reducir la alta prevalencia de acoso y ciberacoso, así como favorecer una educación inclusiva donde todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y las relaciones entre iguales no promuevan la violencia, la exclusión, ni la desigualdad. En concreto, para conseguir ese objetivo principal, los resultados esperables están asociados con la mejora de la conducta prosocial, la empatía, la responsabilidad, el respeto y la convivencia de todo el alumnado a través de la hibridación del AC y del MRPS. Para ello, se utilizan estrategias específicas basadas en la reflexión y la toma de decisiones por parte del alumnado. Se potencian comportamientos como dar, ayudar, cooperar o compartir, que son consideradas por Garaigordobil (2003) como conductas que favorecen la prosocialidad. Asimismo, Romero-Salazar et al. (2008), resaltó que abordar los comportamientos agresivos y las conductas prosociales permite que los niños y las niñas aprendan a resolver los problemas de manera positiva, a través de una pedagogía crítica que les permita aplicar esas conductas en etapas futuras.

Investigaciones previas, han demostrado que son enfoques adecuados para poner remedio a esta problemática. Benítez-Sillero et al. (2020), desarrolló un programa para reducir el acoso y el ciberacoso a través de la Educación Física que se basaba en la cooperación, dado que es una de las variables que tienen mayor influencia en la creación de la cohesión de grupo, y la mejora de la convivencia. Asimismo, Jiménez-Barbero et al. (2019), enfatizó la necesidad de integrar enfoques relacionados con la competencia social para evitar el aislamiento y la victimización. Combinando ambos enfoques, se podrían paliar aquellos vacíos que se encontraran con la implementación de cada uno de ellos de manera individual.

Conclusiones y Propuestas

Las características que tienen los enfoques en los que se ha centrado la propuesta permiten abordar aquellas características y variables necesarias para prevenir situaciones de acoso desde una pedagogía crítica basada en la creación de entornos educativos justos y equitativos. En esta misma línea, se pretende establecer un precedente que ofrezca a los docentes una posible forma de intervenir a través de enfoques que forman parte del día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, dándoles una orientación de prevención de la violencia, puedan obtener resultados positivos tanto en la etapa educativa en la que se encuentran como en futuras. Para ello, se propone la hibridación de modelos pedagógicos basados en el alumnado, destacando valores como el esfuerzo personal, la autonomía o el respeto. No obstante, es necesario destacar que los resultados que se pretenden obtener serían a medio-largo plazo, puesto que son dos metodologías que requieren una preparación previa.

Referencias bibliográficas

- Benítez-Sillero, J. D., Armada, J. M., Ruiz, E. & Raya-González, J. (2021). Relationship between amount, type, enjoyment of physical activity and physical education performance with cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18042038>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez Rio, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Chicote-Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A. R., & Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, (77). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
- Del Basto, L. M. (2005). Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. *Revista ieRED: Revista electronica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3).

- Dyson, B., Shen, Y., Xiong, W., & Dang, L. (2022). How cooperative learning is conceptualized and implemented in Chinese physical education: A systematic review of literature. *ECNU Review of Education*, 5(1), 185-206. <https://doi.org/10.1177/20965311211006721>
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Caliskan, S., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, (297). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Vélez-Málaga.
- 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.
- Garaigordobil M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil. M. (2017). Psychometric properties of the cyberbullying test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hellison, D. (1995, 2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2019). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Laffan, D. A., Slonje, R., Ledwith, C., O'Reilly, C., & Foody, M. (2022). Scoping bullying and cyberbullying victimization among a sample of gifted adolescents in Ireland. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 13-27. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00134-w>
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer Mediated Communication*, 25(2), 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- O'Reilly, C. (2013). Gifted education in Ireland. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 97–118. <https://doi.org/10.1177/0162353212470039>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers Ltd.
- Romero-Salazar, A., Rujano, R., & Romero, M. A. (2008). Agresividad cotidiana y aprobación de la violencia extrema. *Estudios Sociales*, 17(33), 260-280.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel, J., Sánchez, C., Valero, A., & Gómez, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 766-762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3(21), 147-171.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following your home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <https://doi.org/10.1016=j.chb.2009.11.014>

UNESCO. (2021). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

VALORES SUBYACENTES EN LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO: ANÁLISIS CRÍTICO DE PROPUESTAS

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio, María Rivero Díaz
Universidad de Sevilla

Autoría de correspondencia: miguelanba@us.es

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio de cómo la enseñanza de contenidos relacionados con el Holocausto en los centros de Educación Secundaria puede propiciar la adquisición de valores promotores de una cultura de paz y contra los discursos de odio. A partir de procedimientos de análisis documental, como técnica de recogida de datos principal, empleando para ello una rúbrica de valoración y un inventario para el análisis de valores, se analizan 23 propuestas educativas puestas en marcha en todo el territorio nacional, en las que se busca la presencia de los valores promovidos desde la legislación educativa vigente, más concretamente en Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. En este sentido, cumpliendo con la intención de visibilización de los valores subyacentes en las propuestas estudiadas, pretendemos desestabilizar las estructuras de poder subyacentes que se destilan en los discursos legislativos comunes en educación, y que describen el tipo de ciudadano que se espera formar tras su paso por el sistema educativo. Los resultados señalan que el valor más reseñado en las distintas propuestas formativas es el de la responsabilidad, revelando el carácter individualista que subyace en las dinámicas escolares.

Palabras clave: valores, enseñanza del Holocausto, pensamiento.

Introducción / Marco Teórico

El pensamiento crítico, como definen Romero y Chávez (2021), es un proceso construcción de conocimiento a partir de la razón, fruto de una revisión de la información disponible, incluso de aquella que proviene de la razón misma. En consecuencia, supone hacer una revisión crítica a la autocrítica, pensando de forma autónoma, evaluando su propio razonamiento a partir de la recopilación de información y el análisis de los datos, y que busca orientar la acción más adecuada a la situación (Chan, 2013), a lo que López (2012) añade que su finalidad fundamental es identificar lo justo y verdadero, propio del pensamiento humano racional, y que nos lleva a considerar necesariamente el campo de los valores que orientan la acción humana.

Hablar de Educación en Valores no se trata de trabajar con conflictos que se observan en contextos lejanos, sino que han de ayudar a responder a situaciones cotidianas, vividas en los contextos cercanos del estudiante (las aulas, en las familias o en la sociedad) y que van configurando el ser social del ciudadano. A través de la educación se busca contribuir a formar una sociedad más justa, equitativa y solidaria a través de nuestras actitudes y acciones personales. Se trata por tanto de pensar globalmente para actuar individualmente desde la creencia de que otro mundo es posible (Martín, 2012).

Por este motivo, la enseñanza del valor deberá incidir siempre en la preparación del educando para facilitarle los procesos de toma de decisión y orientarlo hacia la mejor elección. La experiencia del valor empieza por el entorno más inmediato, por la realidad más próxima al educando. Los valores se encuentran en los compañeros, la familia, los vecinos, los conocidos y, ¿cómo no?, en los centros de enseñanza en los que se ha visto necesario incluir la enseñanza de los genocidios, tanto más por su carga simbólica, como fue el Holocausto que

cambió las bases de la civilización y que suscita una instintiva repugnancia moral (Bauman, 2017) y cuya inclusión en el currículum es un aspecto reconocido a nivel global.

Objetivos / Hipótesis

Partimos en nuestro estudio de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué valores aportan, dentro de la etapa de Educación Secundaria, distintas propuestas de enseñanza del Holocausto para el desarrollo de una ciudadanía tolerante y responsable en el siglo XXI?

En este sentido, nos planteamos dos grandes objetivos:

- Estudiar la influencia de la enseñanza del Holocausto en la formación de valores en la etapa de Secundaria.
- Analizar las propuestas educativas en relación con la enseñanza del Holocausto.

Metodología / Método

Para la consecución de los objetivos antes descritos, y dar así respuesta a la pregunta de investigación, se analizaron un total de 23 propuestas educativas que desarrollaban contenidos referidos a la enseñanza del Holocausto. Todas ellas implementadas en centros de Educación Secundaria de todo el territorio nacional. Para su selección se establecieron los siguientes criterios:

- Desarrollar contenidos relacionados con el tema “enseñanza del Holocausto”
- Dirigirse a estudiantes de Secundaria
- Mostrar un formato donde se explique el desarrollo del proyecto objeto de estudio
- Haber sido presentadas en actividades de difusión del conocimiento (jornada, congreso...)
- Tener como objetivo el fomento de diversos valores en el alumnado

Hecha la selección, realizamos un estudio descriptivo por un lado de la propuesta educativa, para lo que se utilizó la *Rúbrica para el análisis de programas formativos*, adaptando un instrumento de Estebaranz (2001), y de donde se extrajeron datos sobre la identificación del programa, los destinatarios a los que iba dirigida, la justificación de la misma y los aspectos didácticos empleados, como los recursos, objetivos, la metodología y la evaluación, en cada una de ellas. Por otro lado, para estudiar la presencia de los distintos valores realizamos un análisis de contenido de las distintas propuestas, a partir de un sistema de categorías y códigos creado *ad hoc*, a partir de las clasificaciones aportadas por la literatura, siguiendo el modelo axiológico de Gervilla (2000), agrupando los valores que se proponen en la legislación educativa actual dentro del currículum oficial, en concreto de la LOMCE (2015) y de la LOMLOE (2020). Como instrumento de recogida de datos se empleó el *Inventario para el análisis de valores* que corresponde al objetivo marcado de conocer la influencia de la enseñanza del Holocausto en la formación de valores en la etapa de secundaria. De este modo las categorías se basan en el modelo axiológico y las subcategorías incluyen los valores, tal y como aparece descrito en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y Subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Definición
Individuales	Autoestima	Juicio objetivo, realista y positivo sobre uno mismo habiendo conseguido un desarrollo personal coherente, fundado en los elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales/ profesionales y culturales.
Intelectuales		Capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos

Categoría	Subcategoría	Definición
	Creatividad	conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.
	Compromiso	Una actitud u orientación hacia la organización la cual vincula o anexiona la identidad de la persona a la organización.
	Esfuerzo	Voluntad, fuerza o motivación para lograr un fin que se persigue pese a las dificultades que se encuentran en el camino.
	Responsabilidad	Asumir las consecuencias de nuestras decisiones y acciones.
Morales	Humildad	Conocer las propias limitaciones y debilidades y actuar de acuerdo con tal conocimiento. Es la ausencia de soberbia.
	Equidad	Cualidad que caracteriza al hecho de dar a cada individuo lo que se merece. En este sentido, se muestra como un sinónimo, con matices, de igualdad.
	Igualdad	Trato idéntico que un organismo, estado, empresa, asociación, grupo o individuo les brinda a las personas sin que medie ningún tipo de reparo por la raza, sexo, clase social u otra circunstancia plausible de diferencia o para hacerlo más práctico, es la ausencia de cualquier tipo de discriminación.
	Justicia	Término que se emplea para aludir a una virtud de la vida personal.
	No violencia	Es una técnica por medio de la cual las personas que rechazan la pasividad y la sumisión pueden llevar adelante su lucha sin violencia. La acción no violenta no es un intento por prevenir o ignorar el conflicto. Es una respuesta al problema de cómo actuar efectivamente en política, especialmente cómo ejercer el poder de manera efectiva.
	Paz	Proceso encaminado a promover formas constructivas de resolver los conflictos.
	Sensibilidad	Capacidad (receptividad) de recibir representaciones, al ser afectados por los objetos, es decir, es la facultad de sentir (propia de los seres sensibles y animados).
	Inclusión	Enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

Categoría	Subcategoría	Definición
Sociales	Empatía	Capacidad de comprender los sentimientos del otro.
	Tolerancia	Actitud de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes de los demás, aunque no se esté de acuerdo.
	Evitar discriminación	Capacidad para prevenir el trato desigual hacia las personas, o grupos por motivos raciales, religiosos, sexo... para poder crear una sociedad igualitaria y democrática donde las diferencias convivan en armonía.
	Trabajo en equipo	Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida.
	Reconocimiento de la diversidad	Identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera. Su identidad. Este reconocimiento es lo que configura la dignidad humana
	Reducir estereotipos	Evitar expresar juicios u opiniones basados en un conjunto de valores específico.
Liberadores	Cooperación	Conjunto de acciones y esfuerzos que, conjuntamente con otro u otros individuos, realizamos con el objetivo de alcanzar una meta común.
	Iniciativa personal	Conducta que caracteriza a las personas auto iniciadoras, proactivas y persistentes a la hora de superar las dificultades que emergen en la consecución de los objetivos
	Libertad	Capacidad para decidir libremente y de manera racional frente a una amplia gama de opciones previamente ofrecidas, incluso, la facultad de actuar según la decisión que haya tomado.
Afectivos	Autonomía personal	Capacidad de desarrollar de manera independiente la valoración por sí mismo, la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad, etc.
	Solidaridad	Virtud que propicia actitudes de cambio en el ámbito de lo moral, en las personas, y es un principio porque es considerado por toda la sociedad como una acción que debe ser respetada por todos, es decir, es universal
	Respeto	Valor que permite que el hombre pueda reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad.

El análisis de las distintas propuestas formativas lo realizamos desde un punto de vista crítico,

siguiendo la propuesta de Herrera-Flores (2008), lo que significa abordar tres acciones fundamentales: *Visibilizar* lo que queda oculto, siguiendo una función epistemológica, trayendo a la luz los valores que se pretenden enseñar desde las distintas propuestas; *Desestabilizar* las estructuras de poder y los discursos que lo legitiman, cumpliendo así una función ética, y que se traduce en lo que la legislación busca conseguir e inculcar en nuestros jóvenes; y por último, *Transformar*, posibilitando el desarrollo de la función política de la educación, de cara a orientar la acción educativa en futuras propuestas educativas.

Resultados y Discusión

En la tabla 2, se señalan los valores encontrados en cada una de las 23 propuestas analizadas. Como podemos apreciar con un porcentaje de 69,56%, el valor que encontramos más presente en las propuestas de enseñanza del Holocausto es la “responsabilidad”, entendida como la virtud por la que te lleva a asumir las consecuencias de nuestras decisiones y acciones. Esto supone que 16 de las 23 propuestas analizadas consideran necesario desarrollar entre los estudiantes de secundaria la responsabilidad en cuanto al tratamiento y conocimiento del tema en cuestión. revelando el carácter individualista que subyace en las dinámicas escolares, y que se contraponen con otros valores que sí tienen una dimensión social más evidente y que también son comunes en las propuestas analizadas, tales como la empatía, la tolerancia, trabajo en equipo y la sensibilidad, todos ellos valores que consideramos fundamentales para desarrollo de sociedad justa y libre. Así la “empatía” aparece con un 60,87% lo que correspondería a ser el segundo valor previsto en la legislación educativa actual más desarrollado. Superando el 50%, podemos encontrar el valor de la “tolerancia” y “trabajo en equipo” con un 56,52%, así mismo con un porcentaje del 52,17%, hallamos la “sensibilidad”, lo cual significa que entre 12 y 13 de las propuestas han fomentado la adquisición de ellos en el alumnado participante.

Los valores con frecuencias menores registrados han sido los relacionados con la categoría “valores individuales” (IA), concretamente referido a la “autoestima” con un 8,69%. Por último, en la categoría “valores morales”, examinamos que la subcategoría con menos referencias dentro de las propuestas analizadas ha sido el referido a la “humildad” de la que se ha obtenido el resultado más bajo con un 4,34%.

Tabla 2

Estudio descriptivo de la presencia de los valores en las distintas propuestas analizadas

Propuestas Analizadas			P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23											
Categoría	Subcategoría	Código																								f	%									
Individuales	Autoestima	IA														X								X				2	8,69							
Intelectuales	Creatividad	ITC	X	X						X				X	X						X	X				X	X				10	43,47				
Volitivos	Compromiso	VC						X						X						X	X	X						X				6	26,08			
	Esfuerzo	VE	X						X																X	X	X				X				6	26,08
	Responsabilidad	VR				X			X	X	X	X	X	X			X			X			X	X				X	X	X	X				16	69,56
Morales	Humildad	MH														X														1	4,34					
	Equidad	ME												X			X						X						X				4	17,39		
	Igualdad	MI	X								X	X			X						X						X			X	X			8	34,78	
	Justicia	MJ	X				X			X			X						X			X						X			X				9	39,13

Propuestas Analizadas			P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24			
Categoría	Subcategoría	Código																									f	%	
	No violencia	MNV			X		X				X		X		X		X								X		8	34,78	
	Paz	MP					X			X	X		X	X	X		X									X	9	39,13	
	Sensibilidad	MS	X			X		X		X	X	X			X		X							X	X	X	X	12	52,17
	Inclusión	MIN			X				X	X		X	X			X		X					X				8	34,78	
Sociales	Empatía	SE	X	X		X		X	X		X	X		X		X	X							X	X	X	14	60,87	
	Tolerancia	ST	X		X		X			X	X		X		X	X	X		X	X	X				X		13	56,52	
	Evitar discriminación	SED	X				X	X		X	X				X				X		X						8	34,78	
	Trabajo en equipo	STE	X	X		X		X	X		X	X		X		X	X	X					X				13	56,52	
	Reconocimiento de diversidad	SRD	X				X				X				X		X				X						6	26,08	
	Reducir estereotipos	SRE			X			X		X	X			X				X	X								7	30,43	
Liberales	Cooperación	SC		X		X		X		X	X	X		X		X		X									9	39,13	
	Iniciativa personal	LIP				X	X		X				X				X	X									6	26,08	
	Libertad	LL			X		X			X	X				X	X	X						X	X	X		10	43,47	
Afectivos	Autonomía personal	LAP			X		X						X						X	X					X		6	26,08	
	Solidaridad	AS	X		X				X		X				X	X		X				X			X		9	39,13	
	Respeto	AR	X				X	X			X		X		X	X		X			X		X	X	X		11	47,82	

En cuanto a la frecuencia total registradas ha sido de 210, de lo cual hemos obtenido que, según la clasificación de los valores siguiendo el modelo axiológico, los valores sociales son los que tienen más repercusión en la enseñanza del Holocausto tal y como se observa en las propuestas analizadas, lo que contrasta que sea el valor responsabilidad el más frecuente. Así la empatía, la tolerancia, evitar la discriminación y los prejuicios, el trabajo en equipo y la cooperación entre los participantes, y el reconocimiento de la diversidad serían los que aparecen con más frecuencia.

Conclusiones y Propuestas

Para finalizar, dando respuesta a la pregunta de investigación sobre los valores que aportan las propuestas sobre la enseñanza del Holocausto seleccionadas, hemos verificado que en todas las propuestas analizadas se pretendió desarrollar numerosos valores, de acuerdo con la legislación educativa vigente. Entre los que destacó el de responsabilidad, con un marcado carácter individualista. Sin embargo, otros valores como la empatía, la tolerancia y el trabajo en equipo, valores que son fundamentales para educar a una sociedad preparada para afrontar los retos éticos y dilemas morales que plantea la vida y la lucha contra las injusticias en el mundo globalizado del siglo XXI siempre estuvieron presentes y de manera notable.

Como conclusión, consideramos esencial la educación en valores como materia transversal de la enseñanza, especialmente con relación al Holocausto. Los estudiantes son así

conscientes de la historia y de los crímenes que se han cometido, no como hechos pasados sino aún posibles hoy día, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico y personal, que les ayudará tanto intelectual como personalmente a posicionarse, desde una visión ética acorde con los valores de una sociedad democrática y tolerante, en un mundo global. Promover la tolerancia y el entendimiento entre diferentes ideologías, creencias o culturas, poniendo énfasis en la defensa de los Derechos Humanos, facilitará a nuestros estudiantes la conciencia de que todos somos libres e iguales ante cualquier toma de decisiones vitales a las que nos enfrentemos en cada situación, aludiendo a la responsabilidad personal como elemento fundamental en la participación en la vida social de toda sociedad democrática. Todos estos aprendizajes se pueden extrapolar al análisis de los acontecimientos actuales donde siguen enraizadas actitudes intolerantes, el racismo contra diversos grupos étnicos, culturales, ideológicos o religiosos, debido a sus diferencias.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2017). Modernidad y Holocausto. Sequitur
- Chan, Zenobia C. (2013). A systematic review of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 236-240. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.007>
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, (215), 39-58.
- Herrera-Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños
- López Aymes, G. (2021). Pensamiento crítico en el aula. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.
- Romero-Martín, G.C. y Chávez-Angulo, B.J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 3-23.

FACTORES PROTECTORES DE BIENESTAR EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Raquel López Fresno
Consejería de Educación, Principado de Asturias

Autoría de correspondencia: raquelf@educastur.org

Resumen

INTRODUCCIÓN: El aumento alarmante de casos de conducta suicida en entornos educativos ha generado la necesidad de sensibilizar sobre el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes. Esta investigación se enfoca en dicho fenómeno, con el objetivo de crear un cuestionario para medir los factores protectores de bienestar emocional en adolescentes, realizar un diagnóstico a nivel de centro y elaborar un posible plan de intervención.

MÉTODO: Se empleó una metodología mixta (cuali-cuantitativa). Cualitativamente, se utilizó el método participativo mediante grupos de discusión y observación participante para la sensibilización del alumnado y la elaboración del cuestionario. Cuantitativamente, se analizaron los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario.

RESULTADOS: 68 estudiantes participaron en las sesiones de sensibilización, y 211 completaron el cuestionario. El análisis reveló un índice de fiabilidad del cuestionario de 0.812, y diferencias significativas entre los grupos extremos según los ítems evaluados.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES: Se logró sensibilizar al alumnado y profesorado ante las conductas suicidas mediante talleres y grupos de discusión, identificando que el 25% del alumnado presenta problemas sobre los factores protectores de bienestar emocional, siendo un alumnado en riesgo de manifestar una conducta suicida. Se propone un plan de intervención a nivel de centro para abordar estos hallazgos y aumentar los factores protectores de bienestar emocional entre el alumnado.

Palabras clave: suicidio, conducta suicida, bienestar emocional, adolescentes.

Introducción / Marco Teórico

La conducta suicida no es solo la muerte, sino que engloba muchas más manifestaciones, en un gradiente de gravedad desde la ideación hasta el suicidio consumado (Pérez, Díez-Gómez, Fonseca-Pedrero y Lucas, 2020).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) más de 700 000 personas mueren en el mundo por suicidio cada año siendo la segunda causa principal de muerte en el grupo de 15 a 29 años de edad (OMS, 2014). Antes de la pandemia producida por la COVID-19, se estimaba que el 30% de los menores habían presentado ideación suicida en algún momento, el 10% lo habían intentado. Los estudios realizados hasta la fecha indican que tras la pandemia han aumentado todos estos indicadores de forma numerosa. (Fundación Española para la Prevención del Suicidio, 2021) (OMS, 2021)

De acuerdo con la OMS (2004), los factores de riesgo son los atributos de un subgrupo de la población, que aumentan las probabilidades o el riesgo de que dicha población presente la incidencia de un determinado problema de salud. En el caso de la conducta suicida, los elementos pueden ser personales, familiares o sociales (Páramo, 2011), Asimismo, los factores protectores son características o cualidades detectadas en una persona, grupo o comunidad que presentan una menor incidencia de una patología o una conducta de riesgo (OMS, 2004) Numerosas investigaciones indican que las intervenciones de prevención de la conducta suicida en centros educativos son efectivas en la promoción de factores protectores

(como el autocontrol, la resolución de problemas y la autoestima) a la vez que disminuyen la existencia de los factores de riesgo propios de la conducta suicida (como la depresión...). (Flores, Gómez, Hidalgo et al., 2020) (Irrarrázaval, Martínez, Behn, et. al., 2017) (Pedrero et al. 2020) (Fonseca-Pedrero et al., 2018)

Durante el curso escolar 2021/2022, (en el Instituto de Educación Secundaria donde se ha llevado a cabo la presente investigación) se ha visto cómo han aumentado drásticamente las conductas suicidas en el alumnado, los problemas de salud mental y muchos estudiantes que manifiestan no encontrarse bien emocionalmente. Así, se crea una intervención inter-departamental (Dpto. de Orientación y Dpto. de Matemáticas) en la que se lleva a cabo la realización de un estudio sobre la autoestima (escala de autoestima de Rosenberg, 2000) y la satisfacción vital del alumnado (SLSS de Huebner, 1991), mediante unas encuestas realizadas en las tutorías, al alumnado de los cursos: 3º y 4º ESO, 1º y 2º Bachillerato; y 1º y 2º del Ciclo Formativo de Grado Superior; durante los meses de abril y mayo de 2022. Los resultados obtenidos resultan claramente alarmantes, ya que aproximadamente, un 30% del alumnado que respondió a las encuestas parece presentar baja autoestima o problemas de satisfacción vital. Por ese motivo, se decide realizar la presente investigación.

Objetivos / Hipótesis

- Sensibilizar al alumnado sobre la salud mental y el bienestar emocional
- Elaborar una definición de salud mental con la participación del alumnado
- Elaborar un cuestionario para evaluar los factores protectores de bienestar emocional del alumnado partiendo de las aportaciones del alumnado
- Realizar un análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario elaborado, así como analizar los resultados obtenidos por grupos extremos (grupo de alumnado en riesgo y grupo facilitador).
- Realizar un diagnóstico de centro sobre el riesgo de conducta suicida.
- Elaborar un plan de intervención que contribuya a aumentar los factores protectores de bienestar emocional en los estudiantes.

Metodología / Método

Se pretendió realizar una sensibilización en el alumnado sobre los resultados de las encuestas realizadas mediante grupos de discusión, dos sesiones con tres grupos de 3º de ESO (68 alumnos/as en total) con dinámicas de grupos de discusión.

1ª Sesión: Sensibilización sobre la salud mental y el bienestar emocional: En la primera sesión, se realizó una actividad llamada "Mensaje en la frente", donde se distribuyeron post-its con frases relacionadas con la salud mental y el bienestar emocional, algunas positivas y otras negativas, basadas en los resultados de encuestas previas. Los estudiantes se colocaron los post-its en la frente y caminaron por la clase, leyendo los mensajes de los demás sin poder ver el suyo propio, y luego compartieron opiniones sobre ellos. Se discutieron los resultados de las encuestas y se abrió un círculo de discusión sobre el tema.

2ª Sesión: Construcción de factores protectores a través de grupos de discusión: En la segunda sesión, se llevó a cabo un ejercicio de construcción de factores protectores mediante grupos de discusión. Los estudiantes respondieron preguntas individualmente por escrito, luego compartieron y discutieron sus respuestas en parejas y grupos más grandes. Se organizó un círculo de diálogo donde se compartieron las respuestas de cada grupo. Se lanzó una pregunta al grupo sobre qué significa la salud mental para ellos, seguido de una votación. Finalmente, cada estudiante elaboró un "Plan de seguridad" personal que constaba de su motivación para vivir, señales de alarma, estrategias para salir de situaciones difíciles y personas con las que hablar en tiempos de necesidad.

Durante estas sesiones se llevó a cabo una observación participante y se utilizó un diario de campo para registrar sensaciones, opiniones de los estudiantes y cualquier duda o inquietud, con el fin de redactar los ítems del cuestionario posteriormente.

Para la redacción del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

1. División de la redacción de ítems en 4 dimensiones distintas: Basándonos en los registros obtenidos de la observación, se identificaron cuatro dimensiones principales relacionadas con el tema en cuestión (Factores protectores intrapersonales, Factores protectores interpersonales, Manejo del bienestar emocional interpersonal y El centro educativo como factor protector de bienestar emocional). Estas dimensiones incluían aspectos como el reconocimiento de emociones, la búsqueda de ayuda, estrategias de afrontamiento, etc.
2. Elaboración de los ítems del cuestionario: Utilizando los comentarios y aportaciones recogidas en la observación, junto con la información obtenida de la revisión bibliográfica, se redactaron los ítems del cuestionario. Estos ítems se diseñaron para medir las distintas dimensiones identificadas y para capturar las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la salud mental y el bienestar emocional.
3. Relación entre variables del cuestionario y aportaciones del alumnado: Se estableció una relación entre los ítems del cuestionario y las aportaciones del alumnado. Esto permite contextualizar y fundamentar los ítems del cuestionario en las experiencias y percepciones reales de los estudiantes, proporcionando validez y relevancia al instrumento de medición.

Este procedimiento implicó una integración sistemática de observaciones de campo, revisión bibliográfica y aportaciones del alumnado para diseñar un cuestionario piloto que capture de manera efectiva las dimensiones relevantes relacionadas con la salud mental y el bienestar emocional. El objetivo es obtener un mapa de centro sobre los factores protectores de bienestar emocional que tienen los estudiantes, para realizar un plan de mejora de centro. Se eligió una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta para tratar de lograr una buena fiabilidad en el cuestionario (siendo 1: totalmente en desacuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Dividiendo, la redacción de los ítems en torno a las 4 dimensiones creadas.

Tras la redacción, se procedió a elaborar el cuestionario definitivo con los 30 ítems redactados, ordenando los ítems al azar. El cuestionario se envió como documento adjunto (además del enlace de Forms) a los tutores y tutoras del instituto de 1º, 2º, 3º y 4º ESO, y a 1º de Bachillerato. No se envió a 2º de Bachillerato ni a los tutores y tutoras del Grado de Formación Profesional Superior, debido a que su alumnado ya había terminado el curso. En total fue enviado a 28 docentes (pudiendo alcanzar un tamaño de muestral de 625 estudiantes, sin embargo, obtuvimos respuesta de 211 estudiantes).

Inicialmente, queríamos evaluar la fiabilidad y validez del cuestionario piloto, con el objetivo de desarrollar un cuestionario definitivo para todos los estudiantes del centro. Sin embargo, debido al corto plazo de un cuatrimestre para llevar a cabo la investigación, nos enfocamos en llegar al mayor número posible de estudiantes. Después, analizamos los datos para evaluar la fiabilidad del instrumento y obtener las puntuaciones de los estudiantes. Para evaluar la validez de contenido del cuestionario, recurrimos a tres orientadoras educativas externas al centro, sin conflictos de interés, para realizar un juicio de expertos.

Resultados y Discusión

Al realizar un análisis descriptivo de los resultados de los ítems vemos que, aquellos con una menor mediana son ítem 7 (Cuando me siento mal prefiero callarlo y no decir nada), con un valor de 2; ítem 18 (Cuando tengo un problema sólo puedo pensar en ello), valor de 2. Asimismo, al analizar la moda, hay ciertos ítems con un valor de 1, como son: el ítem 7, ítem 9 (No sé qué hacer cuando estoy agobiado/a), ítem 18, e ítem 27 (Tengo pocos amigos con los que puedo contar cuando estoy mal).

La fiabilidad obtenida del cuestionario es alta (α de Cronbach: 0,805), si se eliminan el ítem 19 (Si un amigo/a me cuenta que se encuentra mal intento cambiar de tema para que olvide el problema) y el 20 (Escucho música cuando siento agobio), la fiabilidad aumenta a 0,816, por lo que procedemos a su eliminación.

También se analizó la validez del cuestionario mediante juicio de expertos. En este análisis, las tres juezas presentan un moderado o alto nivel en las cuatro categorías establecidas (Coherencia, Relevancia, Claridad y Suficiencia). Por lo que podemos concluir que el cuestionario elaborado muestra una buena validez.

Analizamos también los resultados de contraste de medias y grupos extremos (de riesgo y facilitador), para ello, calculamos el valor de los Percentiles 25 (83,00) y 75 (102,00), correspondientes a la puntuación total obtenida en el cuestionario. Además, calculamos las diferencias entre las medias de estos dos grupos para poder saber qué ítems son menos discriminantes entre los dos grupos utilizando la t de Student. Observando que el ítem menos discriminante entre los grupos superior e inferior, asumiendo un 95% de intervalo de confianza en la diferencia, es el ítem 3 (Sé cuándo un amigo/a se encuentra mal) con un valor de t de Student de 0,062. Encontrando, sin embargo, diferencias significativas en el resto de los ítems entre los dos grupos (inferior y superior), que indica que, salvo por el ítem 3, los ítems del cuestionario son capaces de discriminar los dos grupos extremos y así detectar el grupo en riesgo y el grupo facilitador en el alumnado.

Además de los resultados obtenidos, podemos realizar una discusión del trabajo, basada en la interpretación de distintos ámbitos:

- Intervención realizada: Durante los talleres de sensibilización con los estudiantes, observamos una participación activa en las dinámicas y discusiones grupales. Se evidenció una preocupación por el tema del suicidio, ya que todos los participantes conocían a alguien que había experimentado conductas suicidas. Una frase en particular de los post-it, "en ocasiones me corto los antebrazos", generó sorpresa y reflexión entre los estudiantes, quienes expresaron interés en comprender y ayudar a aquellos que enfrentan este tipo de situaciones. Tanto las tutoras como los estudiantes consideraron positivas estas intervenciones, (reflexionándolo en las discusiones grupales) ya que proporcionaron un espacio seguro para discutir temas tan tabúes y a la vez tan relevantes. Estas discusiones ayudaron a identificar los factores protectores y estrategias de afrontamiento, que influyeron en la elaboración del cuestionario en base a las cuatro dimensiones establecidas. Los comentarios de los estudiantes durante estas intervenciones demostraron una estrecha relación con las dimensiones identificadas.
- Cuestionario elaborado: La fiabilidad obtenida ha sido alta (α de Cronbach: 0,805). Sin embargo, hay dos ítems que podrían ser susceptibles de ser eliminados, como son el ítem 19 y el ítem 20, ya que lograríamos que aumentara la fiabilidad a 0,816. Probablemente sea debido a que las respuestas dadas por los alumnos/as a estas preguntas no aportan información en relación a la confianza que se concede a los datos que se pueden obtener con el cuestionario. El motivo puede ser que los ítems no estén bien redactados, que no se comprenda bien el mensaje que se quiere transmitir o que no sean relevantes para lo que queremos medir. Por ello, se decidió eliminar dichos ítems del instrumento elaborado. Para la evaluación de la validez de constructo empleamos la evaluación por el juicio de expertos, al valorar estos resultados vemos que las cuatro dimensiones establecidas son suficientes y válidas para evaluar los factores protectores de bienestar emocional en el alumnado, así como que la mayoría de los ítems obtienen una puntuación adecuada de coherencia, relevancia y claridad.
- Resultados obtenidos de los estudiantes: Al analizar los resultados del valor de la mediana y moda de los ítems, la situación puede ser preocupante ya que tenemos un grupo de estudiantes en el centro educativo que probablemente no pidan ayuda cuando tengan un problema, que además puedan tener pensamientos reiterativos sobre sus problemas y que puede ser que tengan pocos amigos y amigas en los que apoyarse cuando se encuentran mal.

Al analizar los dos grupos inferior y superior establecidos según las puntuaciones, (grupo de riesgo y grupo facilitador) resulta preocupante saber que un 25% de los estudiantes tienen una puntuación entre muy baja y baja de los factores de protección de bienestar emocional

que poseen para poder hacer frente a distintos problemas como es entre ellos, la conducta suicida. Además, observando el rango de puntuación alta sabemos, que tan sólo/a 13 estudiantes la consiguieron (un 6,16%).

- Diagnóstico de centro y plan de intervención: Extrapolando los datos obtenidos, podríamos decir que, del total de alumnado en el curso 2021/2022, 189,75 estudiantes tienen problemas de factores protectores de bienestar emocional y, por lo tanto, un mayor riesgo de desarrollar una posible conducta suicida. Se plantea un posible plan de intervención que englobe distintas actuaciones a nivel individual, en el ámbito familiar y a nivel de centro escolar.

Conclusiones y Propuestas

1. Se ha llevado cabo de forma positiva la sensibilización al alumnado sobre la salud mental y el bienestar emocional, mediante la participación de los estudiantes en distintas dinámicas y grupos de discusión, recogiendo sus aportaciones.

2. Estas aportaciones han sido de gran utilidad para la elaboración de un cuestionario que evalúe los factores protectores de bienestar emocional del alumnado. El cuestionario creado resulta fiable y de gran utilidad para medir dichos factores en función de las cuatro dimensiones propuestas. Además, resulta a su vez válido según el método de juicio de expertos utilizado para su valoración.

3. Se ha llevado a cabo un diagnóstico del centro sobre el bienestar emocional del alumnado, analizando los resultados del cuestionario elaborado, y realizando un plan de intervención educativo que responda a las demandas con el fin de producir mejoras en el alumnado.

4. La presente investigación ha sido de gran utilidad y ha favorecido el aprendizaje de toda la comunidad educativa sobre tema enormemente tabú como es la conducta suicida.

“La salud mental es la salud sentimental de nuestro estado de ánimo”

(Definición del concepto de SM realizada por una alumna de 3º ESO)

Referencias bibliográficas

Flores, M., Gómez, C., Hidalgo, A., Manzano, A., Rosado, F. y Talavera, M. (2020). *Guía de actuación ante indicadores de conductas suicidas o autolíticas en el ámbito educativo*.

Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., Pérez-Gutiérrez, L., Aritio Solana, R., Ortuño-Sierra, J., Sánchez-García, M. Á., ... Pérez de Albéniz Iturriaga, A. (2018). Ideación suicida en una muestra representativa de adolescentes españoles. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, (11), 76-85.

Fundación Española para la Prevención del Suicidio en España (2021) *Observatorio del suicidio en España*.

Irrarrázaval, M., Martínez, V., Behn, A., y Martínez, P. (2017). *Revisión sistemática de estudios de efectividad, costo-efectividad, y programas de salud en establecimientos educativos destinados a la prevención de conductas suicidas en adolescentes*. Subsecretaría de Salud Pública, Ministerio de Salud de Chile.

Organización Mundial de la Salud. (2004). *Prevención de los Trastornos Mentales: Intervenciones efectivas y opciones de políticas*

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2021) *Atlas de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud*. OMS.

Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95

Pedrero, E. F., de Albéniz Iturriaga, A. P., del Casal, A. D. G., & García, A. G. (2020). La conducta suicida en los centros educativos: hora de actuar. *La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal* (pp. 93-106). Universidad de La Rioja.

Pérez, A.; Díez-Gómez, A.; Fonseca-Pedrero, E. y Lucas, B. (2020) *Prevención de la conducta suicida en el ámbito educativo*. FOCAD.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS: ENCLAVES TEÓRICOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Rocío Nicolás López
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: rocionic@ucm.es

Resumen

En la presente comunicación ponemos en diálogo la teoría que sustenta la pedagogía crítica y las prácticas restaurativas educativas. Para ello, inicialmente analizamos el marco de las prácticas restaurativas desde sus orígenes como sus elementos clave, que la definen y caracterizan como es el comento de la convivencia pacífica y democrática, así como la transformación de la violencia y los conflictos como experiencias pedagógicas. A partir de dicho marco se pone en relación los principales aportes teóricos de las y los autores de pedagogía crítica con los principios que sustentan las prácticas restaurativas, estos son, el fomento del capital social, el empleo de la disciplina social y la participación como estrategia metodológica. A partir de dicho diálogo se observa cómo la pedagogía crítica aporta a las prácticas restaurativas un marco de interpretación del contexto social, una mirada en pro de la justicia y la equidad social, así como dinámicas que permiten los procesos de concientización como es la relación horizontal educador-educando y la toma de decisiones en la participación. Se concluye con tres elementos claves para la práctica docente: especial atención a las relaciones en los espacios educativos y los conflictos que ahí se generan, destacar la importancia de las estructuras de desigualdad para intervenir sobre dichos procesos relacionales y orientar la práctica educativa hacia el fomento de la ciudadanía cívica y el bien común.

Palabras clave: convivencia, prácticas restaurativas, pedagogía crítica, pedagogía social.

Introducción / Marco Teórico

Las prácticas restaurativas han surgido en el paradigma de la Justicia Restaurativa, con el fin de dar respuesta a problemas de convivencia derivados de conflictos en diferentes ámbitos sociales, que no se enmarcan en el contexto delictivo o judicial. Así, el Instituto de Prácticas Restaurativas define estas como “una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos” (Watchel, 2013, p.1). Partiendo del concepto original de Puttman “features of social organizations such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit” (1995, p.67). Entendemos que las prácticas restaurativas desde su visión pedagógica tratan de construir relaciones y conexiones entre los individuos basadas en el respeto, la confianza y la comprensión mutua, donde hay valores compartidos que permiten a los individuos unirse para hacer posible la acción cooperativa. En este sentido, los espacios educativos, tanto formales como informales, tienen una especial relevancia para la conformación del capital social, ya que suponen la creación de un espacio comunitario en el que se dan relaciones, pero también tensiones y conflictos derivados de la convivencia. Es en esta dimensión donde las prácticas restaurativas adquieren aún mayor importancia, ya que han desarrollado un catálogo de herramientas sobre las que crear lazos fuertes de solidaridad y apoyo, centrado en prácticas de provención y prevención, y otras enfocadas en la resolución y transformación del conflicto, dentro del enfoque reactivo, lo que ha llevado a denominar esta visión educativa como un enfoque propio: la pedagogía restaurativa (Alberti & Boque, 2015). No obstante, al igual que en el marco de la Justicia Restaurativa, esta metodología se ha caracterizado por tener un mayor desarrollo en la práctica frente a la teoría. Observamos como el propio Ministerio de Educación ha publicado infografías sobre el modelo de prácticas

restaurativas en el ámbito de convivencia escolar (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), también centros escolares han llevado a cabo estas prácticas e incluso en la formación inicial de maestras y maestros (Pomar, 2013). En este punto, es debido cuestionarse qué aportes pedagógicos sustentan las prácticas restaurativas y en qué medida la pedagogía crítica está vinculada con dicho enfoque. Como se ha visto en el ámbito de la Justicia Restaurativa juvenil, la desigualdad social afecta sobre la gestión de conflictos y la comisión delictiva (Schiff, 2018) y, por tanto, si queremos fomentar un espacio comunitario de igualdad e inclusión para la convivencia, debemos de partir de enfoques pedagógicos que busquen la equidad, como es la pedagogía crítica (Giroux, 2019).

Objetivos / Hipótesis

Analizar los principales rasgos de las prácticas restaurativas desde el enfoque de la pedagogía crítica.

Metodología / Método

El enfoque que se emplea es una revisión teórica en base a los principales criterios educativos y buenas prácticas que se emplean en la pedagogía y prácticas restaurativas para poner en diálogo con los referentes teóricos de la pedagogía crítica: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McClaren y Antonia Darder.

Resultados y Discusión

A partir de la revisión de diferentes teóricos sobre prácticas restaurativas, hemos obtenido una serie de enclaves fundamentales para entender la base pedagógica sobre la que se sustentan y analizar los aportes que puede generar la pedagogía crítica. No obstante, es importante partir de las diferentes características de ambos enfoques:

a) Orígenes: las prácticas restaurativas surgen desde el paradigma de la Justicia Restaurativa que surgió para dar respuesta a la falta de responsabilización y la atención a las víctimas (Immarigeon & Daly, 1997; Zehr, 2012). Desde este enfoque, se generaron prácticas de reparación en el marco de la justicia comunitaria para resolver conflictos hasta llegar al aula. En contraposición, la pedagogía crítica surge desde la conciencia crítica y social para romper las estructuras de poder que sustentan la desigualdad a partir de prácticas que empoderen a los estudiantes en base a la concientización y el empoderamiento (Freire, 1978).

b) Enfoque y metodología: las prácticas restaurativas surgen desde la Justicia Restaurativa con el fin de mejorar y reparar las relaciones rotas desde la violencia. Por ello, emplean técnicas centradas en la mejora de la comunicación y la creación de vínculos, como son los círculos de paz, las reuniones restaurativas o la mediación transformadora (Hopkins, 2004; Lodi et al., 2021). En contraposición, la pedagogía crítica parte de la teoría de la liberación y emplea prácticas orientadas a la concientización como la mayéutica, el diálogo crítico o los proyectos de investigación acción para que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio social (Darder, 2017; Hooks, 2021)

c) Rol de la/el educador/a: en las prácticas restaurativas, el educador tiene el rol de facilitador del conocimiento y la comunicación, en la pedagogía crítica se enfatiza el rol del aprendizaje mutuo entre educador y educando. En ambos casos se enfatiza la horizontalidad y el reconocimiento mutuo como enclaves fundamentales para la didáctica.

d) Objetivo e impacto deseado: el fin último de las prácticas restaurativas es crear una cultura comunitaria de convivencia y apoyo mutuo, donde todas las personas sean reconocidas y valoradas y estas tengan las herramientas para gestionar sus propios conflictos. La pedagogía crítica se centra especialmente en la violencia estructural y simbólica que sustenta las relaciones y estructuras de desigualdad, por tanto, su objetivo último es lograr la igualdad y justicia social en base a la transformación y conciencia crítica.

Observamos una serie de semejanzas y diferencias de estos dos modelos educativos que si bien no son limitantes pueden retroalimentarse, como ya se ha observado en otros estudios

(Nieto, 2024; Zapata, 2017). En este sentido, queremos destacar tres rasgos distintivos de las prácticas restaurativas que pueden nutrirse de la pedagogía crítica:

1. La construcción de capital social: como señalábamos inicialmente, las prácticas restaurativas se orientan a la creación de comunidades y vínculos entre individuos en base a sus relaciones de apoyo y respeto. En este sentido, es importante tener en cuenta el trabajo realizado por McClaren cuando señala el rol dialéctico que debe tener el educador al analizar los problemas sociales y cómo estos afectan a la escuela sin perder de vista las potencialidades de transformación (McClaren, 2023).

2. La ventana de la disciplina social: los fundadores de las prácticas restaurativas Watchel y O'Connell, han prestado especial atención a la forma en que se gestiona la autoridad en el aula. En este sentido destacan en su modelo de ventana de disciplina social que:

Los seres humanos son más felices, más cooperadores y productivos y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o hacerlas para ellos (Watchel, 2013, p.3)

Esta identificación requiere de una reflexión más profunda no sólo en términos psicológicos, sino que debe trasladarse a la revisión pedagógica y social. En este sentido, Freire ya apuntó a que “un sentido del límite puede ser integrado éticamente por la libertad misma” (1998, p.6). De esta forma, Bell Hooks ha apuntado desde la reflexión teórica cómo llevar a cabo estas reflexiones en el aula, de tal forma que se integre la libertad en la práctica del aula al mismo tiempo que se alimenta el sentido ético y cívico necesario para la convivencia democrática (Hooks, 2021).

3. Participación: es importante señalar que la justicia restaurativa surge para fomentar la participación de los afectados por un delito. Y, por tanto, las prácticas restaurativas, que surgen con posterioridad, se nutren de esta perspectiva. Tal es la importancia de la participación en las prácticas restaurativas, que el IIRP clasifica las mismas en función de la participación e involucración de las partes afectadas. De este modo, diferencian entre el amplio espectro de las prácticas restaurativas las prácticas completamente restaurativas, donde participan la comunidad, la víctima y el ofensor, las prácticas principalmente restaurativas, donde participan dos de las partes, y las prácticas parcialmente restaurativas, donde solo participa una parte, víctima u ofensor. Por tanto, afirman que “el proceso más restaurativo involucra la participación activa de todos los tres grupos de las principales partes interesadas” (Watchel, 2013, p.5). Así pues, desde el conocimiento de la pedagogía social, sabemos que para participar es necesario partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para que se fomente la toma de decisiones coherente con la situación en la que se encuentran (Trilla & Novella, 2001). Además, la participación requiere de la construcción de espacio y tiempo de reflexión, que permita a los estudiantes analizar de forma crítica aquellas decisiones que quieran tomar, valorando sus implicaciones, especialmente en la gestión de conflictos. Por último, señalar que a participar se aprende participando, este es un aspecto que han analizado desde la perspectiva de género (Martínez y Sáenz, 2023). En este sentido, la pedagogía crítica nos apunta que la participación es necesaria como práctica en los espacios educativos para el cultivo de una educación democrática (Giroux, 2006).

Conclusiones y Propuestas

A partir del análisis de las diferentes características de las prácticas restaurativas y la Pedagogía Crítica, concluimos con una serie de propuestas pedagógicas que pueden contribuir a la retroalimentación de estos dos enfoques en los espacios educativos.

En primer lugar, observamos como las prácticas restaurativas han puesto su atención sobre la prevención y transformación de los conflictos en diferentes espacios de convivencia, entre ellos destacamos los educativos. En ellos se encuentra una adecuada oportunidad para atender a los conflictos de forma que de ellos se obtenga un aprendizaje social basado en valores como el respeto, la igualdad y la dignidad.

En segundo lugar, hemos destacada como el conocimiento elaborado del paradigma de la Pedagogía Crítica contribuye a mejorar las prácticas restaurativas, aportando reflexión crítica sobre los contextos sociales y educativos sobre los que se desarrolla. De este modo, hemos observado que, si bien tienen diferentes características, la Pedagogía Crítica aporta la relación horizontal que mejora los procesos de toma de conciencia y responsabilización, fomenta la participación social como herramienta de integración y transformación comunitaria, y tiene en cuenta las diferentes realidades sociales y culturales de las que parten los educandos que afecta tanto a su avance educativos como a su forma de relacionarse.

Por último, queremos destacar la necesidad de la educación para la convivencia desde la conciencia crítica. En este sentido, finalizamos nuestra comunicación una cita que refleja este aspecto, destacando que no es una necesidad particular en nuestro contexto, sino como un aspecto internacional de la educación hacia el bien común:

Se reafirma una educación humanista, que exige un enfoque integrado sobre la base de unos cimientos éticos y morales renovados. Se apunta hacia un proceso educativo que sea inclusivo y no se limite a reproducir las desigualdades: un proceso que garantice equidad y responsabilidad. Se insiste en que la función de los docentes y demás educadores sigue siendo primordial para fomentar el pensamiento crítico y el juicio independiente, en lugar de una conformidad irreflexiva (UNESCO, 2015, p.91).

Referencias bibliográficas

- Alberti, M., & Boque, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: Superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, 8(1), 36-49.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Rotulledge.
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino (trad A. Micán), 50, 153-158.
- Hooks, B., (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como practica de la libertad*. Capitán Swing
- Hopkins, B. (2004). *Just schools. A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Immarigeon, R., & Daly, K. (1997). Restorative justice: Origins, practices, contexts, and challenges. *The ICCA Journal on Community Corrections*, 8(2), 13-19.
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96-130.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. una guía para docentes*. Catarata.
- McClaren, P. (2023). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, K. Hernández, K. Lam & M. Baltodano (Eds.). *The critical pedagogy reads* (pp. 72-95). Routledge.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Ciencia. (2024) *Prácticas restaurativas en la convivencia escolar. Convivencia escolar- convivencia en acción*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/practicas-restaurativas.html>
- Nieto, M. (2024). Pedagogía Crítica, Ética del Cuidado y Justicia Restaurativa. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (30), 85-106. <https://doi.org/10.25074/07195532.30.2556>

- Pomar, M. I. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. una experiencia de aplicación. *RIFOP: Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado: Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, (76), 83-99.
- Schiff, M. (2018). Can restorative justice disrupt the 'school-to-prison pipeline? *Contemporary Justice Review*, 21(2), 121-139.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. 10.35362/rie260982
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Watchel, T. (2013). Definiendo qué es restaurativo. *IIRP Graduate School*,1-13. <https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>
- Zapata, G. A. (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: Una relación virtuosa para la formación de la ciudadanía. *Estudios de Derecho*, 74(164), 209-222. 10.17533/udea.esde.v74n164a09
- Zehr, H. (2012). *Cambiando de lente, un nuevo enfoque para el crimen y la justicia*. Eastern Mennonite University.

LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA JUVENTUD EN EL MARCO DEL PROYECTO UNITUTOR-ProBinAd

Yara E. Gordillo Cedeño, Cristina Casado Lumbreras, Sara Redondo Duarte, María Escolástica Macías Gómez¹, José Luis Aguilera García²,
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: escomac@ucm.es¹, joseluag@ucm.es²

Resumen

Según datos del INE, el suicidio es primera causa de muerte no natural en población juvenil, registrándose un descenso en la edad de inicio de la conducta suicida, a pesar de que está constatada la posibilidad de su prevención. Enmarcada en el Proyecto de Aprendizaje Servicio UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la UCM con la finalidad de promover el bienestar general y prevenir toda forma de violencia en el marco de la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), se presenta una acción formativa sobre prevención del comportamiento suicida. Mediante un espacio formativo de reflexión y análisis crítico, partiendo de una base teórica-científica y de conocimiento social y práctico, se implementa la experiencia, obteniendo un feedback muy positivo por parte de los participantes. El elevado número de asistentes y su interés por participar en el debate propuesto demuestran la relevancia del sufrimiento y el suicidio en la población juvenil. Todos los asistentes valoraron con máxima puntuación el interés del tema abordado. Se concluye la importancia del contacto directo con los jóvenes sobre el tema del suicidio, y se demandan propuestas y acciones dirigidas a explicitar causas, factores determinantes, de protección y señales de alarma de la ideación y riesgo suicida.

Palabras clave: prevención del suicidio, aprendizaje-servicio, bienestar, infancia, adolescencia.

Introducción / Marco Teórico

El presente trabajo se enmarca en la segunda edición del Proyecto UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la UCM en la convocatoria de proyectos de ApS del curso académico 2023/2024. Su objetivo general es fomentar el desarrollo del potencial de aprendizaje de la infancia y la adolescencia, al despertar su interés por aprender de forma activa y comprometida, estimulando y orientando el desarrollo de itinerarios académicos y profesionales vinculados con la educación superior, elevando así las expectativas académicas y abriendo posibilidades de elección para su futuro, al descubrir la proyección social del conocimiento universitario. Esta edición de UNITUTOR-UCM representa la continuidad de las anteriores, financiadas en las convocatorias UCM de proyectos de ApS 2018/2019 (nº 38), 2019/2020 (nº 27) y 2020/2021 (nº22) y 2022/23, en las que se obtuvieron excelentes resultados. El proyecto pretende seguir acercando titulaciones universitarias implicadas en la promoción del bienestar y protección integral frente a la violencia en la infancia, adolescencia y juventud.

El Comité de los Derechos del Niño, encargado de supervisar la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en los Estados Miembros de la ONU, en 2018 reiteró la necesidad de que España aprobase una ley integral sobre la violencia infantil, motivando con ello la reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en adelante LOPVI. La citada Ley compromete al sistema

de Educación Superior en promover, en todos los ámbitos académicos, la formación, docencia e investigación en derechos, en general, y la lucha contra la violencia en particular. La LOPIVI contempla las conductas suicidas como manifestación y consecuencia de la violencia a la integridad personal, y requiere actuaciones y compromiso social.

El suicidio destaca como un grave problema de salud pública, de acuerdo con los datos recogidos por la Organización Mundial de la Salud, alcanzando en el contexto español una media anual de 3.801 personas que se suicidan (INE 2013-2022), y manteniéndose en 2023 como primera causa de muerte externa con 1.967 fallecimientos (INE, 2023 primer semestre). Actualmente, el suicidio es primera causa de muerte no natural en población juvenil entre 15 y 29 años, y se está registrando un descenso en la edad de inicio de la conducta suicida. Si en 2021 preocupaban los suicidios infantiles (22 niños y niñas menores de 15 años se quitaron la vida, frente a los 13 de 2022), en 2022 llama la atención el aumento del suicidio adolescente (de 15 a 19 años), especialmente en varones: mientras que en 2021 se produjeron 53 suicidios (28 chicos y 25 chicas), en 2022 han sido 65 (44 chicos y 21 chicas) (INE, 2023).

Esta realidad se hace inconcebible cuando la muerte por suicidio es evitable y por lo tanto, el suicidio se puede prevenir (Campos, y Colorado, 2019). Desde distintas investigaciones se tienen evidencias de factores de riesgo de la conducta suicida, permitiendo identificar señales de alerta para poder estar atentos y actuar (Betanzos et al., 2020). Asimismo, desde distintas instituciones se han desarrollado planes estratégicos dirigidos al ámbito sanitario, social y educativo, como la Guía para familias y educadores “Vivir”, prevención del suicidio en adolescentes, presentada en 2024 en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. (CAM. Consejería de Sanidad, 2023).

Es aquí donde toma sentido la presente acción formativa dentro del Proyecto UNITUTOR-ProBInAd que se enmarca en el ámbito de la educación, en el proyecto de ApS sobre el bienestar y protección de la infancia y adolescencia frente a toda clase de violencia, en base a la LOPIVI, cuyos objetivos se presentan a continuación.

Objetivos / Hipótesis

Teniendo como tema central el “bienestar y protección integral frente a la violencia en la infancia y la adolescencia”, esta acción se enmarca dentro de dos objetivos principales del proyecto UNITUTOR ProBInAd:

- Un objetivo de aprendizaje orientado a generar conocimientos específicos sobre el tema del suicidio,
- y otro de servicio para proyectar en la comunidad educativa el conocimiento universitario sobre el suicidio.

En cuanto a la acción formativa de prevención del suicidio, su principal objetivo fue desarrollar un debate sobre la prevención de la ideación y conducta suicidas en los jóvenes universitarios, ante los lamentables hechos sucedidos, en este curso académico. Durante el periodo del curso académico 2023-2024, fueron conocidos los casos de dos estudiantes de la UCM que se quitaron la vida en los meses de septiembre y febrero, suscitando una profunda consternación en toda la comunidad complutense. Como consecuencia, y siempre en el marco del Proyecto ApS referido, decidimos proponer una actividad formativa sobre prevención del suicidio a los Colegios Mayores de la UCM, siendo el Colegio Mayor CMU Teresa de Jesús, tanto desde su dirección como desde los colegiales, quien brindó su espacio y se vinculó al proyecto de ApS-UCM UNITUTOR-ProBInAd para el desarrollo de esta actividad. Los Colegios Mayores representan un contexto social de gran valor para la identificación, intervención y prevención de diversas dificultades que puedan experimentar los jóvenes, como puede deducirse de sus fines recogidos en el artículo 3º del Decreto 2780/1973, de 19 octubre, por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios.

Los objetivos específicos de la actividad de formación se concretaron en los siguientes:

1. Difundir y reflexionar sobre aspectos epidemiológicos en relación con el comportamiento suicida
2. Reflexionar sobre el conocimiento neurocientífico del desarrollo madurativo del cerebro humano, en el contexto de los cambios físicos, emocionales y sociales en el periodo de la adolescencia y la juventud.
3. Analizar los mitos y creencias sobre el suicidio.
4. Identificar las señales de alerta de las personas con ideación suicida y con riesgo de cometer conducta suicida.
5. Elaborar un Plan de Seguridad como estrategia para prevenir e incluso evitar actos suicidas.

Metodología / Método

El acercamiento al conocimiento y reflexión sobre la prevención del suicidio en el ámbito universitario se basó, fundamentalmente, en una metodología expositiva reflexiva-crítica, abierta al diálogo entre los participantes (Aguilera y Macías, 2021), y que partió de una base teórica-científica, así como conocimiento social y práctico. Fue fundamental crear un clima cercano, de empatía y de confianza entre las ponentes y los participantes.

Los contenidos abordados partieron de la presentación de la prevalencia de muertes por suicidio en España, así como del descenso de la edad de inicio de la conducta suicida. Continuamos con las bases científicas del desarrollo madurativo del cerebro humano a lo largo de la vida, clave para comprender el comportamiento en la adolescencia y en la juventud, etapa donde coincide una nueva reorganización neuronal gracias a la plasticidad cerebral. Estas condiciones físicas coinciden con el inicio de cambios en las distintas esferas de la vida del adolescente y del joven, como es la afectividad, la sexualidad, la integración en el grupo de iguales, los retos académicos, profesionales, y las adaptaciones a nuevos entornos sociales. El marco conceptual anterior nos dio ocasión para explicar y entender cómo y por qué se distorsiona la realidad un adolescente o un joven con ideación suicida, y a exponer algunos pensamientos como “siempre voy a seguir sufriendo igual y prefiero morir”. Aunado a esto, seguimos con la exposición de algunos mitos entorno al suicidio que nos sirvieran de ejemplo de lo que algunos de nosotros hemos escuchado decir o hemos pensado sin reflexionar.

Para atender al objetivo principal del Proyecto, en la promoción del bienestar y protección en la adolescencia y la juventud, uno de los temas centrales fue abordar las señales de alerta, verbales y no verbales, de la conducta suicida tanto en uno mismo, como en los demás, para poder identificar, prever y actuar. Otro de los temas centrales fue el desarrollo de un Plan de Seguridad planteando estrategias útiles para afrontar y evitar actos suicidas. En la sesión se establecieron pautas de actuación y apoyo mutuo sobre qué hacer para prevenir y evitar conductas suicidas en uno mismo y en algún conocido cercano, así como a quién acudir en caso de crisis suicida, estructurando un Plan de Seguridad como estrategia preventiva.

Finalizamos centrándonos en la reflexión sobre la regulación emocional, la temporalidad de las situaciones estresantes, la necesidad de compartir los problemas, dejar que nos ayuden y evitar el aislamiento.

Una vez impartido el seminario se aplicó un cuestionario de satisfacción anónimo, elaborado ad hoc por el equipo para obtener la opinión de los asistentes, interrogando sobre los siguientes aspectos: interés del tema abordado; utilidad para su vida y su formación; valoración de la forma de impartir la acción formativa, así como la idoneidad de los contenidos seleccionados y, por último, interrogamos sobre su grado de satisfacción global con el seminario recibido.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos de esta acción formativa fueron muy satisfactorios. Acudieron 47 asistentes, todos jóvenes estudiantes procedentes de diferentes universidades madrileñas: Universidad Complutense; Universidad Politécnica; Universidad Antonio de Nebrija y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), lo que indica que hay una cantidad elevada de jóvenes interesados en aprender sobre conducta suicida y su prevención. En el desarrollo de la actividad, el alumnado participó con interés e implicación, aportando su análisis y reflexión a los temas tratados. Apreciamos que el alumnado llevó la reflexión a un análisis profundo y meditado, así como también a una reflexión social y crítica, que les llevó a poder generar respuestas persuasivas para evitar la conducta suicida, desarrollándose, en torno a ellas, un diálogo entre iguales de comprensión y apoyo.

Al finalizar la actividad, algunos de los asistentes compartieron con las formadoras su gran interés por el tema, así como su vivencia de experiencias cercanas y personales sobre suicidios, unas veces consumados y otras, a modo de tentativas por razones vinculadas con trastornos de la alimentación, llegando incluso a manifestar secuelas graves derivadas de algunos intentos. Este tipo de encuentros directos con los jóvenes proporcionan información muy valiosa sobre sus vivencias, necesidades y dificultades.

Con respecto al *feedback* cualitativo obtenido durante la ponencia y después de la misma, los asistentes coincidieron en la importancia de este tipo de propuestas en las que se habla abiertamente del sufrimiento de los jóvenes y de su riesgo suicida. Asimismo, manifestaron su preocupación por las escasas propuestas formativas o de reflexión social sobre la salud mental y el suicidio en jóvenes. Una de las asistentes, anteriormente mencionada, aludió a la importancia del vínculo entre trastornos de la conducta alimentaria y el riesgo de suicidio, situación que parece ha dejado de ser prioritaria en el debate público sobre salud mental en adolescentes y jóvenes.

Así pues, con respecto al *feedback* cuantitativo obtenido a través de los mencionados cuestionarios de satisfacción, los asistentes coinciden en que el tema tratado en la acción formativa ha sido interesante, valorando este interés con un 4,8 en una escala 5. Hasta el momento, todos ellos han coincidido también que el contenido impartido ha sido útil para su vida y su formación, en este caso se ha obtenido la máxima puntuación: un 5 sobre 5. Con respecto a la manera en que fue impartido y los contenidos seleccionados, los asistentes, hasta el momento, valoran ambos aspectos con un 4,5 sobre 5. Y, por último, la valoración global del seminario también se sitúa en un 4,5 sobre 5.

Además, los asistentes tuvieron la oportunidad de hacer valoraciones cualitativas a través del cuestionario de satisfacción, señalando por ejemplo aspectos relativos al enfoque del seminario, con reflexiones como las siguientes: “fue muy interesante el enfoque multidisciplinar de la charla, integrando aspectos neurobiológicos y sociales del suicidio en población joven”; o reflexiones relativas al estilo docente de las ponentes: “Me ha gustado mucho la cercanía de las dos conferenciantes, han buscado en todo momento la participación del público. Además, aunque se hablaba desde el conocimiento por supuesto, también daban espacio a los oyentes para mostrar sus perspectivas, objeciones y sugerencias. Creo que eso es lo que consiguió hacer la charla tan enriquecedora”. Conviene mencionar que, debido a que el proyecto aún sigue vigente, al cierre de esta comunicación, siguen llegando algunos cuestionarios de satisfacción que podrían matizar o intensificar estos resultados.

Conclusiones y Propuestas

El proyecto de ApS UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la Universidad Complutense de Madrid (2023-2024), cumple su propósito de responder a necesidades sociales de gran actualidad, en esta ocasión a través de la presente acción formativa sobre la prevención del suicidio en los jóvenes universitarios. De hecho, el equipo de profesionales que desarrollan el citado Proyecto concebimos que también es nuestra la responsabilidad social, y en concreto,

es responsabilidad del profesorado universitario recoger las necesidades del alumnado y devolver una propuesta formativa que les dé una respuesta. Esto ha sido posible en el contexto del Proyecto UNITUTOR-ProBInAd, enmarcado en el ámbito de la educación, contribuyendo al bienestar y protección de la infancia, adolescencia y juventud frente a toda clase de violencia, de acuerdo con la LOPIVI. Dentro de este marco se ha desarrollado la presente acción formativa, deseando contribuir a la prevención, detección y protección frente al suicidio de los jóvenes universitarios. Destacamos que suscitó interés el tema de la prevención del suicidio entre el alumnado universitario, dado el número de asistentes a la actividad, y sobre todo por el nivel de participación a lo largo de ella. Con esta acción formativa constatamos la necesidad de continuar creando espacios de diálogo abierto sobre temáticas sociales de actualidad y relevancia, abordadas desde un enfoque interdisciplinar y científico y, simultáneamente, la correspondiente formación del profesorado desde un enfoque interdisciplinar e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Aguilera García, J.L. & Macías Gómez, M. E. (2021) El valor didáctico de las prácticas narrativas. Análisis y proyección en la formación de los profesionales de la educación. En Saénz-Rico, B. & Rayón, L. *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa* (pp. 45-62), Síntesis.
- Betanzos, D., Delgado, S., Martínez, F. y Paz, R. (2020). Empleabilidad, regulación emocional, iniciativa y satisfacción vital en estudiantes de Comunicación Humana. *Psicología y Salud*, 30(1), 25-35.
- Borges, G., Orozco, R., Benjet, C. y Medina-Mora, M. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud Pública de México*, 52(4), 292-304.
- Campos, A y Colorado, J. (2019) ¿El suicidio es un evento prevenible? *Revista Universidad Industrial de Santander*, 51(3), 197-199.
- Consejería de Sanidad (CAM) (2023). *Guía para familias y educadores “Vivir”, prevención del suicidio en adolescentes para los centros educativos de la Comunidad de Madrid*.
- Decreto 2780/1973, de 19 octubre, por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios. Boletín Oficial del Estado, 270, de 10 de noviembre de 1973. <https://www.boe.es/eli/es/d/1973/10/19/2780>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Estadísticas de Defunción por Causa de Muerte 2022*.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/dof/spa/pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>
- Save the children (2019). *Informe Mundial Infancias Robadas 2019*. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-mundial-sobre-la-infancia>
- United Nations. Sustainable Development Group (2019). *Marco de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Directrices internas*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2019-10/ES_UN%20Sustainable%20Development%20Cooperation%20Framework%20Guidance.pdf

Línea 5. Educomunicación crítica

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESPACIOS: EL CASO DE LA HIPERAULA²⁵

Alberto Sánchez Rojo¹, Judith Martín Lucas²
Universidad Complutense de Madrid¹, Universidad de Salamanca²

Autoría de correspondencia: asanchezrojo@ucm.es

Resumen

Nuestro mundo digitalizado actual demanda la necesidad de hacer esfuerzos significativos para encontrar experiencias de enseñanza-aprendizaje que involucren la presencia de dispositivos digitales. Las tecnologías digitales han logrado invadir, incluso ocupar, los espacios de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de esta comunicación es mostrar la importancia pedagógica de analizar el aula como lugar formativo, atendiendo específicamente a las denominadas aulas del futuro o hiperaulas. Este tipo de aulas tienden a configurarse como espacios no definidos de manera singular, lo cual contrasta con la función de carácter pedagógico y no meramente didáctico que deberían tener. Concluimos afirmando que los cambios que las aulas han venido enfrentado en la última década, aunque podrían ser en algún aspecto beneficiosos, deberían estar sujetos a un análisis crítico antes de su introducción para permitirnos decidir si realmente cumplen un propósito educativo o no.

Palabras clave: innovación educativa; TIC; espacio; hiperaula.

Introducción / Marco Teórico

Nos encontramos ante una realidad en la que los dispositivos electrónicos superan ampliamente al número de seres humanos que habitan en el planeta, siendo cada vez menos los que viven al margen del uso de estos artefactos – y de la conectividad que ello conlleva–. Floridi (2014) señala que habitamos un entorno donde lo online y lo offline es ya indistinguible, y que él denomina *infosfera*. En la *infosfera*, los seres humanos ya no somos entidades únicas e independientes, sino *inforgs*, organismos informacionales conectados a través de tecnología y mediante información gestionada por esta.

La *infosfera*, como no podría ser de otra manera, tiene su expresión en el ámbito educativo. Entre otros efectos, el acelerado ritmo de nuestra sociedad nos ha forzado a introducir tecnologías digitales de forma abrupta en el aula. El ritmo de incorporación, marcado por rápidas innovaciones en el campo tecnológico, nos ha forzado a adaptarnos a gran velocidad a constantes avances tecnológicos sin tener la oportunidad de evaluarlos con la precisión que merecen; o incluso llegando en algunas ocasiones a banalizarlos. Así pues, apenas hemos tenido tiempo para reflexionar sobre su idoneidad pedagógica. Más bien, hemos dado por hecho que su implementación conlleva automáticamente una mejora pedagógica. Ahora bien, el uso de estas tecnologías en el aula tiene ciertas consecuencias educativas independientemente del uso que hagamos de ellas, por el hecho de cómo han sido diseñadas (Sánchez-Rojo y Martín-Lucas, 2021). Estas tecnologías, por cómo han sido creadas y el tipo de usuario que demandan, están determinando de manera profunda la naturaleza del contexto y de los agentes intervinientes en el proceso educativo. Configuran una escuela al servicio exclusivo de un determinado tipo de sociedad, impidiendo a los estudiantes experimentar su

²⁵ Este trabajo se ha realizado en el marco de los siguientes proyectos I+D+i: a) "El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español – IMPNOVA" (ref. PID2022-138878NA-I00); b) Análisis de los procesos de (des-re)conexión con la naturaleza y con la tecnología en la construcción de la identidad infantil - NATEC" (ref. PID2021-122993NB-I00), ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

espacio de formación como un lugar con singularidad propia que, al menos hipotéticamente, podría permitirles ir más allá de todo condicionante de carácter contextual (Masschelein y Simons, 2014).

Objetivos / Hipótesis

Esta comunicación tratará de mostrar hasta qué punto es esto así a través de un análisis detallado del tipo de aulas tecnológicas que, poco a poco, se están extendiendo a lo largo y ancho del planeta, definiéndose como hiperaulas o aulas del futuro. Trataremos de mostrar que, más que un lugar en el que todo tipo de formación es posible, este tipo de espacios tiende a aparecer más bien como un no-lugar; es decir, como un espacio del que es prácticamente imposible apropiarse y, por tanto, donde resulta muy complicado de alguna manera enraizarse.

Metodología / Método

Teniendo en cuenta el objetivo arriba indicado primero, trataremos de explicitar, primero, hasta qué punto la configuración del espacio educativo como lugar con una especificidad propia ha tenido tradicionalmente un sentido de carácter pedagógico. Segundo, haremos un análisis detallado de las denominadas aulas del futuro a fin de mostrar hasta qué punto su configuración no responde a demandas educativas, sino sociales; es decir, externas. Y, tercero y último, defenderemos la importancia de recuperar la mirada pedagógica del espacio de aula. El método utilizado para cada una de las partes será el método ensayístico, que consiste fundamentalmente en el análisis interpretativo y crítico de textos, investigaciones y realidades desde determinada perspectiva teórica rigurosamente argumentada, justificada y, por lo tanto, documentada (Rodríguez, 2012).

Resultados y Discusión

A principios de los años 70 del siglo XX, el historiador de la educación inglés Malcolm Seabourne (1971) comenzaba uno de sus libros afirmando que los docentes estaban más influenciados por el espacio de lo que ellos eran conscientes. Y, si nos paramos a pensar en el papel del espacio en la configuración del ser humano y el tratamiento que se le ha dado a partir de la Modernidad, veremos que las palabras de Seabourne tenían todo el sentido. Era lógico estar muy influenciado, pero también no ser consciente de ello. Esta falta de consciencia generalizada es asimismo la que ha relegado el espacio de aula siempre a un lugar secundario, ya que se ha tendido a pensar que, en el fondo, este se podía siempre manipular. Lo importante no era su configuración inicial, sino qué uso hacían docente y alumnos de él. El aula era una tecnología neutral, su efecto, positivo o negativo, dependía de cómo se usase. Ahora bien, esto nunca fue cierto. Esta configuración, unida a los distintos objetos y personas que la habitaban a cada momento de manera interrelacionada la convertían en un lugar, y un lugar ni es neutral, ni es tan flexible como para adaptarse fácilmente al uso que a cada momento se le quiera dar.

Está en nuestra condición humana habitar los espacios, hacerlos nuestros, pues es en y a través de ellos como desarrollamos nuestra identidad personal (Heidegger, 2001). Echar raíces implica sentirse cómodo, en casa y a salvo. Los lugares son refugios, fortalezas donde poder hacer frente los peligros del mundo. Cuesta configurarlos, pero, una vez logrado, el aprendizaje y desarrollo personal están asegurados. Es por esto por lo que hay autores que destacan la importancia de lograr que alumnos y profesores no solo ocupen el aula, sino que lo habiten, que logren hacerlo propio, porque solo así se sentirán libres y al mismo tiempo responsables de aprovechar las oportunidades que les ofrece ese lugar (Larrosa, 2019). Ahora bien, aunque haya docentes y estudiantes que hayan alcanzado a experimentar esto, probablemente no hayan sido del todo conscientes, ya que el modo de entender el espacio que hemos heredado de Modernidad nos impide concebir de manera obvia o inmediata el concepto de lugar en el sentido de espacio habitado.

Sostiene Casey (1993) que “en la era moderna hemos aceptado e incorporado el espacio y el tiempo en su objetividad e (in)diferencia [...]. Calculamos y nos movemos a rápidas

velocidades, tanto en el tiempo como en el espacio. Sin embargo, nosotros no vivimos en parámetros abstractos, sino que somos *deslugarizados* en y por ellos” (p. 38). De esta forma, si bien desde una perspectiva humana, el lugar nos llama, la tendencia ampliamente extendida y generalizada de considerar el espacio de manera abstracta, lo cual nos aleja de él. De hecho, esta tendencia será la que permita que, con el paso de los años, lleguen a surgir espacios que los seres humanos ocupen, pero que no habiten. Es a este respecto interesante el trabajo del antropólogo francés Marc Augé (1993), quien en los años 90 del siglo pasado acuñó el concepto de no-lugar. “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no-lugar” (p. 83). Podríamos poner como este tipo de espacios, los medios de transporte público, los hoteles o los supermercados. En los medios de transporte no somos más que pasajeros, en los hoteles, huéspedes, y en los supermercados, clientes o consumidores. Somos meramente un número, cuyo cómputo final ayudará a planificar horarios, promociones y demás estrategias que adapten lo mejor posible la oferta a la demanda, pero verdaderamente, dentro de estos espacios, no somos nadie ni podemos serlo.

Hasta no hace mucho era posible escapar del vacío al que parecía condenar un no-lugar encontrando refugio en espacios de uso más personal (Sánchez Rojo, 2019). Las aulas escolares podrían considerarse uno de estos refugios, pues contaban con un mobiliario concreto, distribuido y organizado siguiendo pautas, ya fuesen más o menos acertadas, que partían de criterios específicos, definidos por la Pedagogía en tanto que Ciencia de la Educación, contando asimismo con estanterías, corchos y paredes susceptibles de recibir la huella de quienes habitaban dicho espacio, dándoles la oportunidad de apropiárselo (Larrosa, 2018). Esto cambia radicalmente en la hiperaula. Aquí el mobiliario es enteramente móvil, a diferencia del espacio tradicional, ahora mesas y sillas pueden moverse, reconfigurarse según lo requiera el momento. En la hiperaula, hay cabida para todo, la lección magistral, el trabajo en equipo, el movimiento libre, la actividad individual, etc. La hiperaula es amplia, móvil, diversa y reconfigurable, tal como lo es internet; de ahí que en este espacio se haya conseguido aunar lo físico y lo virtual, lo analógico y lo digital. A diferencia del aula tradicional, localizada en un espacio físico y temporal, nos encontramos ante un contexto donde el espacio ya no dicta el tiempo de aprendizaje, pues la acción educativa queda deslocalizada. Todo lo que tiene lugar en el espacio físico del aula continúa en el entorno virtual (Alonso, 2022).

A diferencia del aula tradicional, que invitaba a la privacidad con sus muros opacos, ahora el aula está abierta al mundo. Sus paredes de cristal y la ubicuidad de internet nos hacen sentir que el tiempo invertido en el aula sigue siendo un tiempo marcado por el ritmo de la sociedad. Por otro lado, la hiperaula no solo reconfigura el espacio físico y técnico, sino que también busca y termina reconfigurando el rol del docente, que pasa de ser el centro de transmisión de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a guía, tutor o facilitador. En consecuencia, los espacios también cambian, la pantalla digital, el ordenador o el proyector, se sitúan en el centro del aula, donde antes lo hacía el profesor (Cooccoli et al., 2014). En definitiva, la hiperaula no solo hace referencia a un nuevo tipo de aula, sino más bien a un nuevo modelo educativo (Fernández Enguita, 2018) que responde a las demandas de una sociedad altamente dependiente de los artefactos tecnológicos y digitales. Autores defensores de un modelo de aula tradicional destacan su papel de cápsula atencional, de ahí que el mobiliario sea fijo y que apunte a la mesa del profesor, situada generalmente, junto a la pizarra, en una posición central y más alta que las mesas del alumnado, pero no porque el docente sea el centro, sino porque es desde su mesa y la pizarra desde donde él hace presente el objeto de conocimiento que supone el punto de unión entre ambas partes. El docente presenta este objeto como algo a tener en común con sus discentes, de manera que de ahí surge una comunidad educativa y, consecuentemente, también un lugar concreto (Masschelein y Simons, 2014). Durante el lapso de tiempo que dura la clase todos deben olvidarse de todo aquello que sea externo a la cosa misma y centrarse en el objeto, de ahí la importancia de la puerta, de las paredes y, a poder ser, de unas ventanas altas, que permitan

entrar la luz, pero no la visión de aquello que le es externo. Esto hace situar el proceso formativo en el centro, más allá de su utilidad futura y, al mismo tiempo, permite a quienes participan del proceso constituirse simplemente como estudiantes, como personas que están aproximándose de manera atenta a un objeto, que tratan sin más de conocerlo (Larrosa, 2018). En este tipo de aula los estudiantes quieren colgar cosas, ponen su nombre o hacen dibujos en las sillas y mesas, aunque esté prohibido, a veces incluso rallándolas; y es que quieren dejar su huella, pues el aula es un lugar y es especial. En la hiperaula, tal como está pensada y diseñada, todo esto se acaba.

Conclusiones y Propuestas

Cada vez existen menos lugares, refugios atencionales donde poder enraizarse, de modo que uno siempre está fuera de lugar, siempre con la lengua fuera, de un lado a otro, sin encontrarse, perdido, con cierta inseguridad y falta de identidad. Hace tiempo que la educación no responde a fines propiamente educativos, sino económicos, psicológicos o políticos entre otros. Se hace necesario que la pedagogía recupere su papel de ciencia normativa, orientadora de modelos, procesos y prácticas educativas con base en principios asimismo educativos y no de cualesquiera otros ámbitos (Ibáñez Ayuso et al., 2023). No defendemos aquí que las aulas no deban cambiar ni que la tecnología no deba entrar en ellas. Lo que mantenemos, por el contrario, es que la configuración de los espacios educativos, así como la tecnología a la que demos cabida dentro de estos, responda a una mirada propiamente educativa, pues si atendemos a esta, incluiríamos maneras en las que este espacio siguiese siendo auténtico y susceptible de ser habitado de manera singular.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (2022). El aula del futuro en la Europa del s. XXI: de la teoría y la práctica, de lo digital y lo físico. En A. García del Dujo (coord.) *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy* (pp. 287-293). Octaedro.
- Augé, M. (1993). *Los «no-lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa
- Casey, E.S. (1993). *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Indiana University Press.
- Coccoli, M., Guercio, A., Maresca, P., y Stanganelli, L. (2014). Smarter universities: A vision for the fast changing digital era. *Journal of Visual Languages y Computing*, 25(6), 1003-1011. <https://doi.org/10.1016/j.jvlc.2014.09.007>
- Fernández Enguita, M (2018). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Floridi, L (2014) *The 4th revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press
- Heidegger, M. (2001). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos* (pp. 107-119). Ediciones del Serbal.
- Ibáñez Ayuso, M.J., Limón Mendizábal, M.R., y Ruíz-AlberdÍ, C.M. (2023). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47–64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. (2018). Aula. En *P de Profesor* (pp. 58-60). Noveduc.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Rodríguez, V.G. (2012). *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico*. Martins Fontes.
- Sánchez Rojo, A. y Martín Lucas, J (2021). Educación y TIC: entre medios y fines. Una

reflexión postcrítica. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.239802>

Sánchez Rojo, A. (2019). The Formative Value of a Room of One's Own and its Use in a Hyperconnected World. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 48-60. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12306>

Seabourne, M. (1971). *Primary School Design*. RKP.

EDUCACIÓN Y GÉNERO: A PROPÓSITO DEL USO DE METODOLOGÍAS AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE DISCURSOS CRÍTICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Almudena A. Navas Saurin¹, Eugenia Revert Poveda¹, Esperanza Meri Crespo¹, Míriam Abiétar López¹, Judit Férez Bautista², Ariadna Fernández Planells²
Universitat de València¹, Universitat Politècnica de València²

Autoría de correspondencia: Almudena.Navas@uv.es

Resumen

En la Antigua Grecia, el concepto de agón representaba un debate público formal entre posiciones opuestas. En el contexto actual, tres discursos destacan en este escenario agonístico: el feminista, que busca democratizar las relaciones de género; las disputas entre lo material y lo cultural, que priorizan la desigualdad de clase; y el retorno reaccionario, asociado al auge de la extrema derecha. En las organizaciones educativas, estos discursos influyen en las identificaciones juveniles y evidencian que las relaciones pedagógicas se desarrollan en contextos específicos. El proyecto de investigación "EDUCOGEN" propone usar metodologías audiovisuales participativas para abordar las desigualdades de género en la educación secundaria, incluyendo talleres audiovisuales y métodos cualitativos y cuantitativos, llevándose a cabo en Barcelona, Madrid, Valencia y Bilbao. Los resultados muestran una juventud dividida entre la adhesión al proyecto feminista y la percepción de una era postfeminista. El estudio resalta la necesidad de hacer del feminismo un proyecto político deseable para los varones y aborda temas como las masculinidades gays y la división sexual del trabajo doméstico. Como conclusión, destacamos que la centralidad para la distribución de discursos críticos no puede limitarse al método de transmisión.

Palabras clave: Género, Juventud, Educación Crítica, Estudios Culturales, Investigación Acción Participativa.

Introducción / Marco Teórico

En la Antigua Grecia, el concepto agón designaba una contienda o un debate formal en el espacio público entre posiciones contrapuestas que debían ser argumentadas. Este concepto permite dar cuenta del momento convulso actual, donde presenciamos una danza agonística entre adversarios por la pugna de sentido, siendo el género una cuestión central. Los adversarios son enemigos amistosos, pues son "personas que son amigas porque comparten un espacio simbólico común, pero que también son enemigas porque quieren organizar este espacio simbólico común de un modo diferente" (Mouffe, 2016, p. 30).

En el contexto actual, el momento agonístico podemos situarlo en tres discursos: (I) el proyecto feminista, cuyos procesos y objetivos convergen en la democratización de las relaciones de género; (II) las disputas entre lo material y lo cultural, que producen una división esencialista y hermética entre estas dos esferas de la vida social, privilegiando la desigualdad de clase social y (III) el retorno reaccionario, que fomenta políticas nostálgicas ante la pérdida de control que ha llevado a un *revival* de la extrema derecha.

Estos tres discursos se encuentran también en las escuelas y posibilitan diferentes identificaciones entre la juventud. Situar la educación en el centro de la política supone evidenciar que las relaciones pedagógicas no acontecen en el vacío, sino que tienen lugar en contextos y organizaciones determinadas, vinculadas a unas culturas y unas normas sociales concretas. Esta interrelación nos permite entender el vínculo entre el orden social con aquellas organizaciones, como las educativas, que regulan los límites que el capitalismo patriarcal establece en términos políticos, económicos y culturales. Las organizaciones educativas están

vinculadas con los principios y prácticas de los dispositivos de la sociedad desde un punto de vista macro (Giroux, 2004).

El proyecto de investigación que sustenta esta ponencia ["Metodología audiovisual participativa en Educación Secundaria para revertir las desigualdades de género - EDUCOGEN" (PID2021-123583OB-I00)] parte de la idea de que, en el abordaje de las desigualdades, es imprescindible trabajar la perspectiva de género tanto de forma transversal como específica. En este sentido, una perspectiva crítica y poscrítica en el campo educativo que tenga en consideración cómo estos tres discursos se hibridan en la sociedad actual es necesaria para promover discursos democráticos, puesto que, siguiendo la primera encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2023) sobre la percepción de la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género, en el Estado español el 44,1% de los varones está "muy" o bastante de acuerdo con que "se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres que ahora se les está discriminando a ellos". De entre aquellos entre 16 y 24 años, el 51,8% se siente así. Por otro lado, el estudio realizado por Sanmartín et al. (2022) revela que hay un 14% de varones de entre 15 a 29 años alineados con los ideales de la masculinidad hegemónica, entendida como ideal normativo, que puede no ser extensamente corporalizado, pero que lleva a subordinar y marginar a otros patrones de masculinidades pero, sobre todo, a las femineidades (Connell, 2000).

Según el estudio "La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España", hay un porcentaje importante de mujeres adolescentes en nuestro país que han vivido situaciones de violencia de género al menos una vez: el 17,3% ha sufrido maltrato emocional al ser insultadas o ridiculizadas; el 17,1% ha vivido situaciones de control abusivo general al ser controladas "hasta el más mínimo detalle"; y el 14,9% ha sido controlada a través del teléfono móvil. Además, el 55,5% afirma que la persona que abusó de ellas fue el chico con el que salían y el 16,9%, el chico con el que salen actualmente. El acoso sexual online fuera de la relación también está presente: entre las adolescentes que han pasado una o más veces por este tipo de situaciones, el 48% afirma haber recibido fotografías sexuales, el 43,9% afirma que le han pedido fotografías sexuales y el 23,4% ha recibido peticiones de cibersexo (Díaz-Aguado et. al, 2021).

Los roles con una segmentación entre lo que es propio de los hombres y lo que es propio de las mujeres están presentes en todas las instituciones sociales. En las organizaciones educativas, los sujetos entienden cuáles son las competencias legítimas de género, aquellas competencias que les permiten sobrevivir y hacer frente a los requerimientos organizacionales (Connell, 2018). A su vez, el género se produce activamente y los jóvenes pueden decidir, en cierta medida, si aceptan o no la oferta organizacional (Connell, 2003), ya que las transiciones a la adultez y la conformación del género es "un proceso de múltiples trayectorias" (Connell, 2001, p. 168). Los jóvenes buscan referentes, espejos, donde aprender a través de encuentros y negociaciones con instituciones, como la escuela, y acercamientos y confrontaciones con los poderes del mundo adulto. Estos encuentros constituyen un escenario de placer, humor, curiosidad, construcción de relaciones y éxito, pero también de ansiedad y violencia. Al reconocer su creatividad, no debemos olvidar su juventud, esa combinación a veces extraña de poderes corporales adultos e inexperiencia y duda (Connell, 2015, p. 137).

Teniendo en cuenta que el nuevo espíritu del capitalismo es uno de plataformas (Srnicek, 2018), las redes sociales –desde Facebook, Instagram a Twitter– configuraron el movimiento, hoy predominante, de las imágenes y textos de punchlines –frases impactantes caracterizadas por su brevedad– como fuente de transmisión de los discursos políticos, pero también como lugares para el debate político. Un espacio que en lugar de reclamar el diálogo y la puesta en circulación termina siendo un reclamo por el propio reconocimiento a través de derivas solipsistas (Serra, 2021) que no son sino el ansia de experimentar el éxtasis de la importancia de unx mismx (Sadin, 2022).

Sin embargo, estos medios pueden ser también lugares para la democratización y proliferación de discursos y acciones participativas (Sassen, 2003) además de atraer la

atención y el deseo de la juventud. Es por ello que, a través de sus herramientas, en este proyecto de investigación tratamos de ahondar en las desigualdades sociales, con especial énfasis en la cuestión de género, que produce, reproduce y subvierte la juventud en los IES de València.

Objetivos / Hipótesis

Teniendo en cuenta este marco, la pregunta principal de la investigación es si los métodos participativos y audiovisuales aplicados en el aula pueden contribuir en el entorno educativo formal a revertir las desigualdades de género en adolescentes de entre 12 y 16 años.

Metodología / Método

El proyecto que presentamos parte de la idea de que es necesario dotar a la juventud de habilidades mediáticas para enfrentarse a los discursos que refuerzan los estereotipos de género y, al mismo tiempo, darles herramientas que les permitan producir sus propios discursos. Por ello, el proyecto propone una combinación de métodos participativos y audiovisuales para trabajar en la deconstrucción de imaginarios sexistas entre la juventud.

Se basa en la Investigación Acción Participativa, donde los grupos a investigar dejan de ser objeto de estudio para convertirse en protagonistas (Alberich, 2008). La Investigación Acción Participativa con componente audiovisual puede generar empoderamiento tanto individual como colectivo (Hur, 2006). En el primer caso, la autonarración audiovisual permite a las personas tomar conciencia de sus propias fortalezas y debilidades y, por tanto, liberarse de sus propias barreras. En el segundo caso, genera vínculos y apoyo mutuo que desencadenan el aprendizaje colectivo y el desarrollo de herramientas para la acción colectiva (Fetterson 2002 en Hur, 2006). En este nivel, la reflexión se transforma en acción.

La metodología adoptará la forma de talleres audiovisuales con jóvenes de 12 a 16 años. Estos talleres se han complementado con una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se han aplicado cuestionarios de diagnóstico previos a la intervención, tanto a alumnado como profesorado y, por otro, se realizará una etnografía que incluirá: 1) entrevistas semiestructuradas a docentes; 2) grupos focales con jóvenes para evaluar sus imaginarios y prácticas y 3) observación participante durante los talleres.

El proyecto de trabajo de campo se desarrolla en cuatro ciudades (Barcelona, Madrid, Valencia y Bilbao) en el curso 2023-2024. En cada ciudad se han seleccionado dos centros de secundaria, considerando que la muestra en todas las ciudades favorece la diversidad socioeconómica y cultural, por lo que se seleccionarán centros de dos barrios diferentes.

Resultados y Discusión

El análisis de los *focus group* nos conduce a reconocer la hibridación, pero también el antagonismo, en cuanto a la identificación o desidentificación con respecto al proyecto feminista. Por una parte, parte de la juventud está fuertemente vinculada con el proyecto feminista y sus objetivos con respecto a la democratización de las relaciones y prácticas sociales, mientras que otra parte afirma vivir en una era postfeminista en la cual dicho proyecto político ya no es necesario pues se vive ya en una sociedad democrática e igualitaria (McRobbie, 2021). Éste último punto de vista es promovido especialmente entre los varones, planteándose una cuestión fundamental: ¿cómo hacer del proyecto feminista uno deseable para ellos?

La cuestión de los estereotipos de género la describen claramente a través de dos ejemplos: las masculinidades gays y el reparto de las tareas domésticas. En cuanto a las masculinidades gays, para Raewyn Connell (2000) remiten a la institucionalización de la norma heterosexual como práctica y deseo. En cuanto a la distribución de las tareas domésticas, el matrimonio como dispositivo generador de posiciones sociales diferenciadas sigue permitiendo la división sexual del trabajo fuera y dentro de las cuatro paredes del hogar. Las posiciones históricas del ganador de pan y del ama de casa, si bien han venido transformándose históricamente

desde la entrada de las mujeres*²⁶ a las relaciones productivas mercantiles, no han supuesto una transformación estructural ni en dichas relaciones ni en los significados de la institución familiar, hoy extensible a matrimonios igualitarios (Angel, 2020).

Como resultado sobre el proceso participativo del proyecto de investigación, la realización de los talleres sirve especialmente para un enganche cognitivo debido a la herramienta audiovisual pero no tanto para la transmisión del discurso alineado con proyecto feminista, habiendo de reconocer que las relaciones sociales no son controlables dialécticamente (Gore, 2023).

Conclusiones y Propuestas

En los últimos años, Henry Giroux nos recuerda que el énfasis en las metodologías docentes nos aleja de la posibilidad de encontrar en el entorno escolar un espacio en el que ensayar y practicar, con sentido en sí mismo, la vida en común, la vida en sociedad. Que lxs jóvenes se interesen especialmente por las cuestiones técnicas y se sientan abrumados por las cuestiones de contenido de género, nos remite a la crítica que hiciera en su día Jennifer Gore (ibid., 2023): la intención dialéctica, la corporalización de una pedagogía crítica, no son suficientes para la producción de aprendizajes para lo común.

Ante la actual distribución de los horarios escolares, las modularizaciones, la excesiva burocratización y protocolarización de la vida académica, seguimos solo pudiendo imaginar el espacio de la tutoría como el que posibilitaría una especie de plan de acción tutorial que gire en torno a la democracia, a los conflictos, la gestión de los conflictos y que lo que importa no son los resultados ni como se gestiona sino atender a los procesos (lentos). Nos consta que los procedimientos de selección del profesorado en la Comunitat Valenciana se centran en los contenidos específicos de las materias y se alejan de los pedagógicos. Consideramos que el conflicto es la base del aprendizaje de la vida en común; el que permite recuperar la lentitud para hablar de cuestiones complejas.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T. (2008). IAP, Mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Postularía*, 8(1), 131-151.
- Angel, K. (2020). *Daddy issues. Un análisis de la figura del padre en la cultura contemporánea*. Alpha Decay.
- CIS. (2023). Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género. (Muestras hombres y mujeres). Disponible en: https://www.cis.es/documents/d/cis/es3428mar_HyM_A [Fecha de última consulta: 24/02/2024]
- Connell, R. y Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. PUV.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (2015). *El género en serio. Cambio global, vida personal, construcción identitaria y percepciones sobre la masculinidad*. Universidad Nacional de México.
- Díaz-Agudo, M., Martínez, R., Martín, J. & Falcón, L. (2021). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España, Ministerio de Igualdad.

²⁶ Utilizamos el asterisco (*) para dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad de las subjetividades y corporalidades dentro de la categoría "mujer" o "mujeres", tal y como propone Lucas Platero (2015) para trans*. En esta línea, entendemos el constructo de mujeres* como posición en el orden social y no como característica biológica.

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnAdolescencia.pdf

- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y global. PUV.*
- Gore, J. M. (2023). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Morata.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of community psychology*, 34(5), 523–540.
- McRobbie, A. (2021). *Feminismo y resiliencia.* Morata.
- Mouffe, C. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea.* Gedisa.
- Platero, L. (2015). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos.* Bellaterra.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano.* Caja Negra Editora.
- Sanmartín, A.; Megías, I.; Kuric, S.; y Gómez, A. (2022). *Masculinidades juveniles en la Comunidad Valenciana. Procesos de construcción identitaria y percepciones sobre la masculinidad.* Fundación FAD Juventud.
- Sassen, S. (2003). *Contradeografías de la globalización.* Traficantes de Sueños.
- Serra, C. (2021). Más allá de nosotras mismas. En C. Serra, C. Garaizabal y L. Macaya. (Eds). *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad.* Bellaterra.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas.* Caja Negra Editora.

ODS IRRATIA/ RADIO COMUNITARIA UN PROYECTO QUE FOMENTA UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA E INCLUSIVA

Amaia Eiguren Munitis, Maitane Picaza Gorrotxategi, Itziar Kerexeta Brazal
Universidad del País Vasco

Autoría de correspondencia: amaia.eiguren@ehu.eus

Resumen

Para que el alumnado universitario se convierta en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es esencial promover un cambio en el modelo educativo. Este cambio debe enfocarse en un rol activo del alumnado en el cual se fomente el pensamiento crítico y la unión con la comunidad, permitiendo así el desarrollo de aprendizajes significativos y de las competencias necesarias para enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad. Desde este contexto nace el proyecto *ODS Irratia /Radio Comunitaria* en el curso 2021/2022. Aunque la iniciativa nace del profesorado del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco) el proyecto toma una dimensión universitaria expendiéndose a seis Facultades ubicadas en los tres campus diferentes. En estos últimos años el proyecto ha ido evolucionando, dotándose tanto de material como de formación para una producción autónoma de podcast y programas en directo fomentando alianzas entre alumnado, profesorado y entidades del tercer sector creando así una red de trabajo comunitario basado en una mirada multidisciplinar crítica.

Palabras clave: radio Comunitaria, Educación Social, Inclusión, Educación Crítica, Innovación, Desarrollo Comunitario

Introducción / Marco Teórico

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 establecidos por las Naciones Unidas (2015) proporcionan un marco claro para los/as educadores. Es crucial establecer entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten el aprendizaje significativo y contribuyan a una educación de calidad. La radio comunitaria, en sus diferentes formatos (podcasts o emisiones en directo), sirve como herramienta educativa innovadora donde se pueden desarrollar diferentes competencias a través de la participación activa, creando redes de colaboración entre la sociedad, el alumnado y el profesorado (Beloki et al., 2021; Darretxe et al., 2020; Etxezarraga et al., 2022). Este medio promueve la comunicación, facilita el libre flujo de información y opiniones, fomenta la expresión creativa y apoya los procesos democráticos y una sociedad plural (AMARC Europa, 1994). Asimismo, la radio comunitaria potencia la comunicación democrática fomentando espacios de dialogo en la comunidad, independientemente de las dinámicas de poder, género, edad, estatus social, etc. (Navarro-Nicoletti y Aguirre, 2018), y fortalece las dinámicas sociales participativas (De la Noval, 2018).

Hoy en día, internet y las nuevas tecnologías han facilitado la producción de podcasts radiofónicos permitiendo así la autocomunicación (Castells, 2009) de comunidades y movimientos sociales. Sin embargo, la ausencia de un medio físico a veces puede amenazar el aspecto comunitario (Diaux et al., 2017).

Desde este contexto nace el proyecto ODS Irratia/Radio Comunitaria en el curso académico 2021/2022 de las inquietudes y la motivación por colaborar de más de 50 personas (profesores, personal de servicios y alumnado de la UPV/EHU, y profesionales y entidades sociales que colaboran con esta) con el apoyo del programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco, por impulsar un espacio de reflexión y experimentación relacionado con el potencial que la radio comunitaria tiene para posibilitar un proceso de trabajo colaborativo y transdisciplinar que permita poner en valor y reflexionar sobre las

diferentes iniciativas que se están llevando a cabo en la UPV/EHU en relación con los ODS y la transformación social.

Asimismo, desde el proyecto se defiende acción encaminada al desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la promoción de la inclusión, la solidaridad, la diversidad, la igualdad de género, la sostenibilidad y la interculturalidad entre otros, para la transformación de la realidad actual, pudiendo así hacer frente a los retos sociales, políticos y económicos que plantea el planeta. Partiendo de una realidad social post-COVID y en coherencia con un modelo de ser y hacer universidad que ponga la vida en el centro, apostamos también por generar un espacio de cuidado y relación entre diferentes agentes. También un espacio de relación y experimentación del que puedan surgir iniciativas diversas.

Objetivos / Hipótesis

Este proyecto se crea con la intención de crear espacio colaborativo de aprendizaje fomentando redes transdisciplinares que promueva iniciativas y propuestas para un cambio transformador hacia la sostenibilidad económica, ambiental y social, en el campus y en la comunidad. Partiendo de esta base, el objetivo principal tiene un enfoque integral, abarcando tanto la evaluación del impacto de los proyectos como la promoción de redes colaborativas que impulsen iniciativas transformadoras, con un énfasis en la sostenibilidad y la difusión efectiva.

Metodología / Método

Basándose en una metodología cualitativo-participativa, desde el comienzo del proyecto se han llevado a cabo diferentes momentos de evaluación intermedia. A lo largo del proceso, el grupo motor del proyecto se ha encargado de recoger las voces de los/as participantes. En concreto se han recogido 8 entrevistas informales a agentes participantes en la sesión de radio en directo curso 2023/2024; se ha recogido 22 narrativas de los grupos de alumnos/as que han participado en el proceso tanto en radio en directo como en podcast (11 en el curso 2022/2023 y 11 en el curso 2023/2024); asimismo se han recopilado las reflexiones colectivas realizadas en dos sesiones plenarias al finalizar ambos cursos escolares.

Toda la información ha sido transcrita y analizada utilizando el programa informático NVivo (Windows).

Resultados y Discusión

Los/as participantes consideraron la experiencia enriquecedora, ya que la heterogeneidad del grupo permite la creación de redes multidisciplinares: "experiencia enriquecedora, somos un grupo diverso, lo que considero un potencial por los diferentes conocimientos, puntos de vista, etc., que a la vez puede ser una dificultad a la hora de coordinar" (Part_5). Se destacan las alianzas entre universidad y sociedad: "el potencial de este proyecto es muy amplio y tenemos la oportunidad de participar entidades, personas externas, estudiantes, profesores, etc. Ha sido un gran reto y la experiencia más bonita fue cuando grabamos juntos" (Part_18).

La posibilidad de trabajar con el alumnado temas de interés para su crecimiento profesional utilizando un medio como es la radio que, además de permitirles explorar sus propios intereses en diferentes temas relacionados con la Educación Social, también abre la puerta a poder expandir estos conocimientos fuera de este campo (Part_3)

Los/as participantes también destacan la oportunidad que brinda el proyecto de incorporar metodologías activas y participativas en diferentes asignaturas, lo que motiva al alumnado a generar espacios de aprendizaje: "Creo que el proyecto es bonito e innovador. Además, motiva a los alumnos" (Part_6). "A través de este proyecto hemos podido conocer el trabajo de diferentes entidades y hemos unido conceptos trabajados den clase con la práctica" (G_Alum_3). Asimismo, uno de los aspectos más valorado es la atención y el cuidado en todo el proceso como valor añadido a la creación de espacios de debate y reflexión:

El Proyecto nos ha dado una oportunidad para cambiar el papel de la universidad en la sociedad. De repente entiendes que estamos en una situación grave y todos haciendo algo para tomar conciencia y cambiar la situación, tenemos que empezar. Por otro lado, la propuesta era muy activa y sin pensar demasiado teníamos que empezar algo diferente y común, fue un reto bonito (Part_40).

Sin embargo, en los últimos años se han podido detectar tres puntos clave de mejora. Por un lado, se ve necesario seguir reforzando la coordinación del proyecto, ya que al ser un proyecto tan amplio la labor de coordinación no siempre es fácil y puede llevar a cierto grado de dispersión: “Hay muchas personas y muchas veces la coordinación no es fácil. Al mismo tiempo es rico estar en un grupo heterogéneo” (Part_18).

A mi juicio, una potencialidad nuclear, sin lugar a dudas, creo que es la diversidad de perfiles y personas involucradas. Claro que esto mismo cristaliza en la dificultad de coordinar y ejecutar con tantas personas con intereses parejos, pero con dinámicas y modos de proceder diferentes (Part_5).

Por otro lado, a pesar de que en el proyecto participan compañeras/os con amplio bagaje técnico y se han creado formaciones numerosos participantes han manifestado seguirse inseguros para crear “productos” (podcast o radio en directo) de manera autónoma “Por mi parte, el mayor reto es el área técnica, para eso sé que hay más miembros que controlan y están dispuestos a ayudar, pero agradecería tener pequeñas formaciones para sentirme más seguro” (Part_23). Por último, un aspecto a mejorar destacado es la parte de difusión, a pesar que el proyecto cuenta con cuenta en Instagram (@ods_irratia) y canal en Youtube (@odsirratia7436) y las sesiones en directo se retransmiten a través del canal de Streaming de la universidad no se consigue llegar a un público amplio:

La potencialidad es el equipo, la dificultad la falta de recursos para comunicación, soporte técnico, tenemos mucha capacidad creativa, contactos, de ideación, y nos falta una coordinación técnica que ponga en valor, englobe y difunda de forma más fluida la producción, generando una comunidad online entorno a esta realidad, conectando con otras, etc. (Part_38).

Conclusiones y Propuestas

El fenómeno de Radio Comunitaria implica un trabajo en red en la que se fomentan redes de trabajo entre diferentes agentes. Esta metodología favorece la participación activa en los procesos personales y formativos impulsando así una mirada holística del mismo. En este mismo sentido, la misma idiosincrasia del proyecto fomenta la transferibilidad del mismo ya que toman parte en él diferentes perfiles de profesionales (profesorado de diferentes grados, facultades, entidades, etc.) que serán facilitadores de transferibilidad en sus respectivos campos de actuación.

Sin embargo, el proyecto desde sus inicios ha mostrado una gran complejidad tanto de desarrollo como de coordinación, al ser un proyecto que cuenta con una amplia participación de personas de diferente índole es necesario seguir trabajando en la base ideológica del proyecto impulsando el marco de actuación conjunto. Asimismo, es necesario seguir trabajando tanto en la difusión del trabajo realizado (explorando las posibilidades de emitir los programas en plataformas digitales) como en la creación de productos (podcast/programas de radio en directo) que visibilicen el proyecto, teja redes entre todos los proyectos y le den continuidad en el tiempo.

Referencias bibliográficas

AMARC Europe (1994, 18 de septiembre). *Carta de AMARC*. <https://amarceurope.eu/who-we-are/amarc-charter/?lang=es>

Beloki, N., Remiro, A., Darretxe, L., y Gezuraga, M. (2022). Tiempo libre educativo y radio comunitaria para el desarrollo de la comunidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 357 – 376. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.396>

- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford University Press.
- Darretxe, L., Beloki, N., y Emaldi, A. (2020). Claves para la puesta en marcha de un programa de radio comunitaria: análisis de una experiencia. *REXE*, 20(42), 417-439. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042darretxe24>
- De la Noval, L. A. (2018). La radio comunitaria en función del desarrollo. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 52-64.
- Diaux, J., Del Amo, I., y Letamendia, A. (2017). Freedom Waves: Giving People a Voice and Turning It Up! Tuning into the Free Radio Network in the Basque Country. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 12(2), 59-81. <https://doi.org/10.16997/wpcc.228>
- Etxezarraga, L., Gezuraga, M., y Camara, J. (2022). Proyecto de Aprendizaje - Servicio: UPV/EHU - Fundación EMAUS. Impulsando la inclusión mediante un taller de música y radio. En G. Román, M. Orcasitas, O. Leonet, y E. Pérez (Coords.), *Educando en el siglo XXI. El rol de la innovación y de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje* (pp. 173-183). Graó.
- Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (Resolution A/RES/70/1). General Assembly. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Navarro-Nicoletti, F., y Aguirre, J. I. (2018). A school and community radio experience in Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28, 177-192. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.09>

VIOLENCIAS Y HOSTIGAMIENTO EN LOS VIDEOJUEGOS MULTIJUGADOR ONLINE: IDENTIFICACIÓN DE SESGOS DE GÉNERO EN UN ESPACIO ANDROCÉNTRICO

Beatriz Esteban Ramiro, Roberto Moreno López, Patricia Fernández De Castro, Orlanda Díaz-García
Universidad de Castilla-La Mancha

Autoría de correspondencia: beatriz.esteban@uclm.es

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo ofrecer parte del diseño y algunos resultados preliminares de una investigación que realiza un análisis sobre la presencia de hostigamiento y ciber violencia en el entorno de interacción de los videojuegos online multijugador (MMOs) teniendo en cuenta cómo aplican los sesgos de género en un contexto que se describe como androcéntrico. Se utiliza una metodología cualitativa realizando un análisis sistemático de los discursos tras la aplicación de 5 grupos de discusión y 15 entrevistas en profundidad a jóvenes de entre 18 y 29 años. Entre los resultados preliminares cabe destacar que, al igual que sucede en la realidad offline, en los MMOs se reproducen esquemas de género y relaciones asimétricas que perpetúan algunas conductas violentas de contenido machista. Las jóvenes video jugadoras exponen que, en los espacios de juego, reciben violencia y hostigamiento siendo insultadas con la utilización de patrones que atienden a la hipersexualización o comentarios sexistas desigualitarios en contraposición a los chicos jugadores que, cuando reciben insultos, están relacionados con las habilidades en el juego. Se perpetúan así patrones de interacción androcéntricos. Aplicar un enfoque crítico a los espacios de interacción de personas jóvenes aporta algunas de las herramientas necesarias para el diseño de acciones socioeducativas adecuadas para la prevención y abordaje de esta realidad.

Palabras clave: videojuegos; género; jóvenes; ciberviolencia; educomunicación.

Introducción / Marco Teórico

La investigación con perspectiva socioeducativa aplicada a adolescentes y jóvenes es una línea fundamental en el centro del interés científico (Martín-Martín et al., 2021). El espacio online se ha configurado ya, para este grupo, como un contexto de interacción y comunicación social que utiliza las redes sociales y los videojuegos como entorno para llevar a cabo una parte de los procesos de socialización. En este sentido, es necesario aplicar un enfoque crítico atendiendo a que, de forma general, estos entornos suelen adolecer de proporcionar seguridad a las personas usuarias siendo ineficaz o mínima con riesgos con relación a la privacidad, la adicción o falta de control sobre lo que se escribe o el contenido que se sube (Marín y Cabero, 2019). En este escenario, los juegos multijugador online son una actividad de ocio muy popular entre los jóvenes de todas las edades en España desde hace años. Según datos obtenidos en nuestro país, los videojuegos online representan el 50% de las actividades que los jóvenes realizan en el entorno online. Los videojuegos online se han convertido en una actividad muy popular en España, con el 80% de los jugadores españoles de videojuegos jugando de manera online (INJUVE, 2020). El acceso a las plataformas online de juegos y su disfrute ha sido de dominio masculino tradicionalmente, aunque en los últimos años la tendencia ha ido cambiando y en torno al 30%, de los aproximadamente 15 millones de usuarios de videojuegos que existen en España, eran mujeres en 2019 (AEVI, 2022; García, 2020). Jugar a videojuegos es una actividad habitual entre los jóvenes de 15 a 29 años, que suelen realizar con bastante o mucha frecuencia (41,5%) (Rodríguez y Ballesteros, 2019). En este marco, la violencia contra las mujeres en entornos online ha sido confirmada por diferentes autoras

(Donoso et al., 2018; Linares et al., 2019), quienes sostienen que, en muchos casos se trata de símbolos expresados a través de la misoginia online o del acoso online. La violencia no solo se considera manifiesta, sino que también puede ser invisible y constituir las raíces culturales de la sociedad actual (Silva et al., 2019). Respecto al papel de la mujer en el panorama de los videojuegos, sabemos que el aumento del número de jugadoras no cambia ni elimina los estereotipos de género en su representación, sino que perpetúa la imagen de la mujer como objeto sexual, cuidadora o princesa (Melzer, 2018; Santana, 2020). En estos estudios se encuentra la perpetuación de la diferencia sexual en el análisis de videojuegos: los personajes femeninos son, a menudo, hiper-sexualizados y los personajes masculinos son hiper-masculinizados (Díez, 2014; Santana, 2020). Existen evidencias de que las mujeres se enfrentan a experiencias sexistas en los juegos online, como acoso, violencia verbal (García y Mindek, 2021), amenazas y bullying (Gómez, 2015). En esta línea, se presenta una parte del proyecto: *32BITS - Androcentrismo, discursos de odio y sesgos de género a través de los videojuegos online*- SBPLY/21/180501/00026, financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y cofinanciado por la Unión Europea-FEDER. La investigación busca profundizar en el conocimiento en el ámbito sobre las realidades y experiencias de personas jugadoras de plataformas on line.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos de la investigación abarcan un espectro amplio partiendo de un objetivo general:

“Explorar los impactos que los juegos online y multijugador generan en la juventud, prestando especial interés en la existencia de discursos de odio y sesgos de género”. De forma específica, esta comunicación recoge el desarrollo de dos de los objetivos específicos que atienden a : *“Analizar los discursos de odio, hostigamiento y violencias online contra personas diversas, especialmente con sesgos de género, para determinar su especificidad en relación con la tipología de violencia, características, tipos de videojuego y características sociodemográficas”* y *“determinar los efectos de carácter psico-social que este tipo de conductas genera en las mujeres que juegan a videojuegos multijugador online”*. En última instancia, el proyecto persigue *“ofrecer una panorámica de recomendaciones para el trabajo en futuras acciones de sensibilización con jóvenes para la prevención y de la lucha contra el hostigamiento y la violencia hacia las mujeres en el ámbito de los videojuegos online”*.

Metodología / Método

La metodología aplicada en esta fase del estudio es de corte cualitativo. Se construyeron una serie de categorías de investigación específicas a través de las cuales se permitió un análisis de las formas de acoso hacia mujeres video jugadoras, así como identificar las principales consecuencias psicosociales de estas violencias. Estas categorías se construyeron tras la fase de metodología cuantitativa previa. De esta manera, se perfilaron las que se habían marcado como categorías generales en la investigación. Las categorías resultantes para la fase de implementación de la metodología cualitativa fueron:

- Datos Sociodemográficos
- Experiencia en los videojuegos multijugador/a (frecuencia, hábitos y tipos de juego)
- Presencia de discursos de odio (incitación al odio y victimización por odio)
- Ocultación de identidad (estrategias de ocultamiento y anonimato)
- Desinhibición tóxica on line
- Presencia de sexismo
- Percepción de la violencia online: Vivencia de experiencias de acoso y/o violencia; vivencia de haber visto experiencias de acosos y/o violencia en otras compañeras; tipos de violencia/hostigamiento

- Impacto personal y social de las conductas violentas presenciadas o experimentadas
- Reacción ante las violencias
- Medidas que establecen las plataformas/ empresas
- Propuestas de afrontamiento (educativas/ punitivas/preventivas)

En cuanto a los instrumentos utilizados, se han planificado 5 grupos de discusión y 15 entrevistas en profundidad a jóvenes de entre 18 y 29 años. Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico por efecto bola de nieve. Para ello se ha contado con la colaboración de los centros educativos en los que previamente se había suministrado un cuestionario además de ello, se ha realizado un llamamiento a la participación en perfiles especializados de mujeres video jugadoras en redes sociales. La configuración de los grupos de discusión atiende a perfiles sociodemográficos posibilitando una representación de la muestra general de la fase previa. Para ello se tiene en cuenta: el sexo (grupos de mujeres video jugadoras (3) y grupos mixtos de video jugadoras/es (2), y la edad estableciendo dos grupos etarios de entre 18-23 y 24-29 años.

Resultados y Discusión

El proyecto se encuentra actualmente en ejecución. Los resultados preliminares del mismo constatan que los MMOs son espacios en los que mayoritariamente juegan varones, aunque cada vez hay una mayor presencia femenina en los juegos. Con respecto a las experiencias de violencia en estos entornos, se encuentra que, tanto varones como mujeres refieren haber vivenciado o presenciado diferentes manifestaciones violentas, pero hay una diferencia en cuanto a la percepción de si el género como categoría media o no en las mismas. Las manifestaciones machistas y sexistas son utilizadas para increpar o violentar a las mujeres de forma recurrente, también en el ámbito de los videojuegos. Mientras, a los varones jugadores, se les increpa por cuestiones relacionadas con las reglas del juego y por su valor como gamers para ellas se utilizan hostigamientos sexistas en ese mismo contexto y sus cualidades como jugadoras están relegadas a su condición femenina en primer lugar. Se observan tradicionales comportamientos e insultos machistas para nuevos entornos de interacción (Arroyo-López y Esteban-Ramiro, 2022; Santana, 2020). Las consecuencias socioemocionales para las personas para las personas que lo experimentan deben ser abordadas, en el estudio encontramos que la ira, la ansiedad y la baja autoestima están presentándose como impactos para estas personas.

Conclusiones y Propuestas

El proyecto 32BITS busca generar conocimiento sobre las experiencias de interacción en el contexto de los MMOs, pretende a través de la investigación, ofrecer una panorámica de trabajo para futuras acciones de sensibilización con jóvenes para la prevención y lucha contra el hostigamiento y la violencia hacia las mujeres en el ámbito de los videojuegos online. Es importante conocer y analizar los espacios y manifestaciones donde se perpetúa la violencia y los comportamientos machistas para poder incidir en esta problemática de manera integral. La investigación servirá de base, también para futuros diseños de acciones preventivas y formativas con jóvenes en relación con la representación de la diversidad en los videojuegos y la violencia contra las mujeres.

Es necesario seguir investigando sobre la violencia en línea y profundizar en nuevas líneas especializadas de estudio como es el caso de las interacciones sociales dentro de los videojuegos. Algunas sugerencias son ampliar la investigación a otras áreas, como comparar las percepciones y experiencias de mujeres y hombres sobre la violencia en línea en los videojuegos, y analizar experiencias de violencia de género en línea en otras áreas, plataformas y grupos relevantes para los videojuegos, como aquellos que afectan a las jugadoras.

Es necesario educar y sensibilizar a jóvenes en todos los ámbitos de su desarrollo y socialización para lograr una sociedad que reduzca la violencia online a través de una ciudadanía comprometida con los valores democráticos y los derechos humanos, que permita a las mujeres vivir y en un entorno donde la violencia no se comete contra ellos de forma interactiva. De la misma manera, la industria del videojuego debe conocer en profundidad las interacciones de este contexto de manera que se incorpore una perspectiva inclusiva y no desigualitaria por razón de género en el diseño de las plataformas y de la incorporación de mecanismos de identificación y denuncia.

Referencias bibliográficas

- AEVI-Asociación Española del Videojuegos (2022). *La industria del videojuego en España 2022*. <https://bit.ly/3RNhNeV>
- Arroyo-López, C., & Esteban-Ramiro, B. (2022). Online Videogames: scenarios of interaction and experiences of violence in women gamers. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/ Revista Internacional De Humanidades*, 14(3), 1-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4116>
- Gutiérrez, E. J. D. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- Donoso V. T.; Rubio-Hurtado, M. J. y Vilà -Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-134. DOI: 10.5944/educXX1.15972
- García R.G., & Mindek Jagic, D. (2021). Ciberviolencia de género en redes sociales. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 333-349.
- Gómez, L. (2015, 23 de marzo). *Una semana jugando online siendo mujer*. Xataka.com. <https://www.xataka.com/videojuegos/una-semana-jugando-online-siendo-mujer>
- INJUVE. (2021). *Informe de la Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. <https://acortar.link/I52PDd>
- Linares Bahillo, E.; Royo Prieto, R.; Silvestre Cabrera, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación*, 28, 201-222. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a11>
- Marín Díaz, V., Cabero Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista iberoamericana en educación a distancia*, 22(2), 25-33. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Martín-Martín, M., Asensio-Muñoz, I., Bueno-Álvarez, J. (2021). Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 303-314. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.57189>
- Melzer, A. (2018). Of princesses, paladins, and players: gender stereotypes in video games. En J. Breuer, D. Pietschmann, B. Liebold y B. P. Lang (Eds). *Evolutionary Psychology and Digital Games* (pp. 205-220). Routledge.
- Rodríguez, E., & Ballesteros, J. C. (2019). Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537638>
- Santana, N. (2020). *Género, gamers y Videojuegos. Una aproximación desde el enfoque de género, al consumo de videojuegos y la situación de las jugadoras en el sector*. Cátedra Telefónica. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://acortar.link/qF9IA9>

Silva, A. D. S., García-Manso, A., y Barbosa, G. S. D. S. (2019). Una revisión histórica de las violencias contra mujeres. *Revista direito e Praxis*, 10. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/30258.

POR UNA CIUDADANÍA LINGÜÍSTICA: USO CRÍTICO Y ÉTICO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

Cândida Martins Pinto
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: candidam@ucm.es

Resumen

El trabajo se propone sistematizar una agenda de pesquisas contemporáneas españolas sobre el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) en la educación, teniendo en cuenta su uso ético y crítico. También se propone discutir el concepto de ciudadanía lingüística, entendida como prácticas, discursos y procesos de expansión y desarrollo de diferentes estrategias que instrumentalizan el conocimiento a través del lenguaje. El lenguaje, desde esta perspectiva, es visto como un derecho lingüístico, y la tecnología, en lo que concierne al lenguaje, es parte de este derecho. Metodológicamente, se utilizan los principios de las revisiones bibliométrica y sistemática para la selección, la descripción y el análisis de artículos científicos sobre la temática en cuestión. Como principal resultado, se señala una agenda de investigación española contemporánea que describe una preocupación por la criticidad y las cuestiones éticas, poniendo con especial atención en las metodologías de revisión sistemática y en los contextos universitarios. A partir de esta agenda, es necesario hacer mayor hincapié en las investigaciones sobre la aplicabilidad de las herramientas de IA, con el fin de fomentar la ciudadanía lingüística del alumnado y del profesorado.

Palabras clave: Ciudadanía lingüística; Criticidad; Ética; Inteligencia Artificial; Educación.

Introducción / Marco Teórico

El importante avance de las herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa ha suscitado amplios debates sobre sus usos, implicaciones y consecuencias en la educación. Un ejemplo es el estudio de Vera (2023), en el que investiga los usos y posibilidades de las herramientas de IA para la formación del profesorado y concluye que existe preocupación por una formación adecuada, así como preocupación por el plagio. En su artículo, Vera (2023) cita la revisión sistemática realizada por Xu y Ouyang (2022), que indicó tres categorías fundamentales para el uso de la IA en la educación: la IA que actúa como un nuevo sujeto, es decir, tomando decisiones y simulando el comportamiento humano, como los robots sociales; la IA que actúa en los procesos educativos, como los tutores inteligentes; y la IA que actúa como un asistente complementario para apoyar el proceso y la gestión educativa.

Debido a estas y otras posibilidades, la IA ha ganado un terreno importante, sobre todo si se tienen en cuenta las directrices publicadas por la UNESCO en 2021, cuando aconsejó que la IA en contextos educativos contribuyera eficazmente a la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030, que se refiere a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Otro acontecimiento importante fue la reciente aprobación por el Parlamento Europeo, en marzo de este año, del Reglamento sobre la IA, cuyo objetivo es garantizar la seguridad y el respeto de los derechos fundamentales, la democracia y la sostenibilidad medioambiental frente a la IA de alto riesgo, impulsando al mismo tiempo la innovación.

Ante este escenario, la educación lingüística se convierte en una herramienta fundamental, ya que pretende desarrollar un conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje que lleven a una persona a conocer el mayor número posible de recursos de su lengua, incluidas las

tecnologías de IA, y a ser capaz de utilizar estos recursos de forma adecuada para consumir y producir textos (orales, escritos, multimodales) para ser utilizados en situaciones concretas de interacción comunicativa (Travaglia, 2011). La enseñanza de idiomas, por lo tanto, debe promover el desarrollo de la literacidad crítica y, en consecuencia, el uso ético y crítico de las herramientas de la IA, tanto para el contexto docente como para el estudiantil.

Al promover la educación lingüística en espacios privilegiados para la educación ciudadana, como son las escuelas y las instituciones educativas, se entiende que también se está desarrollando la ciudadanía lingüística, entendida, según Stroud et al. (2020), como una variedad de medios semióticos a través de los cuales los hablantes expresan agencia, voz y participación en las políticas lingüísticas cotidianas. En este sentido, conocer las herramientas de la IA y utilizarlas de forma ética y crítica es una cuestión de ciudadanía lingüística, ya que esto se relaciona con cuestiones de poder y autonomía.

Así, entender cómo se está llevando a cabo la investigación académica en España sobre el uso de herramientas de IA en la educación es el primer paso para comprender los pilares del desarrollo científico del país, que pueden servir como ejemplos catalizadores en el proceso de comprensión de la IA y favorecer la aparición de nuevas agendas de investigación para la educación.

Objetivos / Hipótesis

Este trabajo se propone sistematizar una agenda de pesquisas contemporáneas españolas sobre el desarrollo de la IA en la educación, teniendo en cuenta su uso ético y crítico. También se propone discutir el concepto de ciudadanía lingüística, entendida como prácticas, discursos y procesos de expansión y desarrollo de diferentes estrategias que instrumentalizan el conocimiento y otorgan poder a través del lenguaje.

Metodología / Método

la investigación es un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, y los métodos utilizados son la revisión bibliométrica (Lim y Kumar, 2024) y la revisión sistemática, guiada por el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). la investigación se inició con búsquedas sistemáticas en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science*, utilizando como términos "artificial intelligence" y "education", sus respectivas traducciones al español y combinaciones con operadores booleanos. Se utilizó filtro espacial y filtro temático, restringiendo las búsquedas a las áreas de educación, lingüística, artes y humanidades y ciencias sociales. Se encontró un total de 352 documentos, 156 de *Scopus* y 222 de *Web of Science*, excluyendo 26 duplicados.

Una vez seleccionado el corpus, se utilizaron indicadores bibliométricos para analizar descriptivamente el número de publicaciones por año, las fuentes de publicación, los temas más tratados, las universidades participantes, las palabras clave destacadas y los mapas temáticos. Los 352 documentos españoles obtenidos se enviaron al software RStudio y se procesaron en la interfaz R-Bibliometrix. En un segundo paso, se utilizó una revisión sistemática para elaborar panoramas específicos de la producción científica española sobre el tema. A continuación, la segunda parte de la investigación trató de responder a esta pregunta: ¿se preocupa la investigación española sobre IA por el desarrollo de la criticidad y la ética en profesorado y/o alumnado? Para ello, se seleccionaron 10 de los documentos más actuales para su análisis cualitativo. La selección se basó en la recopilación de artículos que contenían los términos "criticidad", "ética" o "alfabetización crítica" en sus palabras clave y/o resúmenes.

Una vez organizado el corpus de análisis, se realizó una lectura exploratoria para identificar los tópicos descriptores: objetivos, conceptos valorados, metodologías y resultados. Para el análisis, por lo tanto, se buscó explorar marcas discursivas que revelaran los significados referidos a los conceptos de criticidad y ética. Para estos análisis, se buscó apoyo teórico en los *New Literacy Studies* (Street, 2003), y específicamente en la *Critical Literacy* (Cassany y Castellà, 2010). Finalmente, en un tercer momento, se plantearon reflexiones en torno al concepto de ciudadanía lingüística.

Resultados y Discusión

En cuanto al análisis bibliométrico, España cuenta con un total de 352 documentos analizados, publicados en 160 revistas diferentes. La primera publicación sobre el tema en España fue en 2002. No hubo publicaciones sobre el tema entre 2003 y 2005, 2008 y 2009 y 2011. El año 2023 registró el mayor número acumulado de publicaciones, con un total de 113. En el momento de la encuesta, en 2024 (febrero), se habían acumulado 16 publicaciones.

Las palabras con mayor frecuencia son "inteligencia artificial", "educación" y "educación superior", lo que revela que la investigación española sobre IA en educación se centra en la educación superior. Esto también se diagnostica al considerar tres ámbitos de análisis: las universidades que más publican en relación con las revistas más relevantes y sus palabras clave. La revista *Comunicar* cuenta con 128 documentos publicados y destaca como una de las revistas más completas del área. Del mismo modo, la revista *Computers & Education* tiene el mayor número de artículos publicados, con un total de 133 documentos. La Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valencia son las principales colaboradoras de estas dos revistas. En general, la distribución de universidades, revistas y palabras clave es bastante equilibrada.

La Revista Iberoamericana de Educación a Distancia cuenta con 43 documentos publicados, mientras que *Computers in Human Behavior* tiene 37 documentos. La Universidad de Granada, otra institución importante en España concentra sus publicaciones en la revista *British Journal of Educational Technology*, asociada a la Universidad de Oporto. Esta revista cuenta con un total de 29 artículos publicados en la muestra.

En conjunto, todas las palabras clave están asociadas al nodo "inteligencia artificial", que tiene la frecuencia más alta (88). Es también el nodo más grande del grupo y está directamente relacionado con las palabras clave "enseñanza superior" (34), "chatgpt" (20) y "ética" (12). La interconexión entre las palabras clave más frecuentes refleja la intersección entre el avance de la tecnología, la enseñanza superior y las consideraciones éticas asociadas a la aplicación de la IA en este contexto. Estas palabras clave son esenciales para comprender las implicaciones y las posibles repercusiones de la IA en la enseñanza superior.

A partir de esta visión general de las publicaciones españolas y con el objetivo de comprobar si la criticidad y la ética son objeto de investigación en las producciones científicas españolas, se analizaron 10 artículos. El objetivo de la investigación fue responder a esta pregunta: ¿se preocupa la investigación española sobre IA por el desarrollo de la criticidad y la ética en profesorado y/o alumnado? En cuanto a los objetivos, la investigación puede organizarse en dos grupos temáticos: investigaciones que analizan estudios anteriores sobre el uso y la aplicabilidad de las herramientas de IA (7 artículos) y estudios que pretenden comprobar cómo se desarrolla el aprendizaje, cuando se utiliza la IA (3 artículos).

En cuanto a la metodología, todas las investigaciones privilegian un enfoque cualitativo y descriptivo, cuyo elemento central es comprender y explicar los fenómenos sociales. Los procedimientos utilizados incluyen el análisis documental de artículos científicos, revisiones sistemáticas y discusiones teóricas en 7 de los artículos analizados. En 2 artículos, el enfoque de la investigación fue cuasiexperimental, con análisis cuantitativo combinado con análisis cualitativo. Y en 1 artículo se realizó un análisis cuantitativo de un cuestionario aplicado a estudiantes de enseñanza superior.

Las metodologías utilizadas indican, por tanto, un predominio de las revisiones teóricas y las investigaciones documentales en detrimento de los estudios centrados en el análisis en profundidad de un contexto específico. Este resultado puede explicarse por la reciente introducción de las tecnologías de la IA en la educación y por el intento inicial de los investigadores de comprender el fenómeno antes de centrar sus investigaciones y estudios en contextos docentes concretos. Para Bolaño-García y Duarte-Acosta (2024), todavía existe una resistencia al cambio y una falta de confianza en la IA por parte de investigadores y educadores, justificada por la posibilidad de suscitar inquietudes sobre el papel de los

profesores en la educación y la calidad de la interacción humana necesaria para una educación eficaz.

En cuanto a los conceptos valorados, se buscaron marcas lingüísticas que hicieran referencia a conceptos como criticidad, literacidad/alfabetización y ética, con el fin de comprender el lugar otorgado a estos conceptos. Como resultado, todos ellos favorecieron la investigación centrada en la criticidad y los aspectos éticos, puntos considerados esenciales en la investigación sobre la IA, pues desarrollar el pensamiento crítico implica en un proceso de alfabetización crítica que empodera a los sujetos (Cassany y Castellà, 2010).

En cuanto a los resultados, los artículos cuya metodología fue el análisis de documentos indican unánimemente la necesidad de profundizar en la investigación sobre la IA, sus implicaciones para la educación y su uso ético y crítico. En cuanto a los artículos que centraron sus análisis en estudios cuantitativos, los resultados indican que las herramientas pueden promover la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico y que la IA puede ayudar a los profesionales de la educación.

Conclusiones y Propuestas

El presente estudio de análisis se planteaba como objetivo mostrar la necesaria simbiosis de la IA y su uso crítico y ético. Es, sin duda, una realidad de las investigaciones en España, lo que se permite verificar esta declaración tanto en el análisis bibliométrico como en el sistemático, así que se responde afirmativamente a la pregunta de investigación: ¿se preocupa la investigación española sobre IA por el desarrollo de la criticidad y la ética en profesorado y/o alumnado? Por tanto, es posible presentar dos categorías de conclusiones, probables futuras líneas de investigación:

1. La investigación sobre la IA en la educación en España está haciendo hincapié y preocupándose por el uso crítico y ético de la tecnología, puesto que ya es cierto que existe un impacto en la educación. De este modo, la investigación busca insertar las herramientas de la IA en la educación, teniendo en cuenta el pleno derecho de todo ciudadano a aprender y hacer un uso crítico y ético de las tecnologías de la IA. Así se promueve la ciudadanía lingüística.

2. Faltan investigaciones centradas en la formación del profesorado, ya que la mayor parte de ellas siguen basándose en metodologías de análisis de documentos. Este resultado puede entenderse por la reciente introducción de la IA en la educación y la necesidad de conocer documentos e investigaciones sobre ella en una fase temprana. Investigar las herramientas de la IA en las prácticas docentes, utilizando metodologías de estudio de casos, podría ser un camino a seguir tanto para fomentar la formación del profesorado y la formación crítica del alumnado, como para verificar in situ el proceso de desarrollo de la alfabetización crítica y la ciudadanía lingüística.

Referencias bibliográficas

- Bolaño-García, M.; Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Rev Colomb Cir.* 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Lim, W. M., & Kumar, S. (2024). Guidelines for interpreting the results of bibliometric analysis: A sensemaking approach. *Global Business and Organizational Excellence*, 43(2), 17–26. <https://doi.org/10.1002/joe.22229>.
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. <https://bit.ly/3Hl93Hj>

- Stroud, C., Williams, Q., Bontiya, N., Harry, J., Kapa, K., Mayoma, J., ... and Roux, S. (2021). Talking parts, talking back: Fleshing out linguistic citizenship. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 1636-1658. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138877711120201211>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Travaglia, L. C. (2011). *Gramática: ensino plural*. (5ª ed.). Cortez.
- Vera, M. M. (2023). La Inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Xu, W., y Ouyang, F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 27, 4195-4223. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y>

EL USO DE TIKTOK COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Carla María Míguez Álvarez, Abraham Bernárdez Gómez
Universidade de Vigo

Autoría de correspondencia: camiguez@uvigo.gal

Resumen

En los últimos años las redes sociales se han convertido en una herramienta educativa que permite desarrollar diversas competencias de manera lúdica y creativa. Entre estas destaca la plataforma TikTok que triunfa entre los jóvenes debido a su contenido breve y dinámico y a la capacidad de interacción. Sin embargo, es imprescindible que su uso en el aula se lleve a cabo de forma crítica y responsable. Este trabajo presenta dos intervenciones que se implementaron en las materias *Idioma extranjero I: Francés* e *Innovación e investigación didáctica* de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, centradas en el uso de la herramienta TikTok. Los resultados muestran una satisfacción general del alumnado hacia el empleo de esta herramienta en ambas materias, destacando su especial utilidad en la práctica de situaciones reales en el caso de las lenguas extranjeras. A pesar de eso, algunos alumnos/as tuvieron dificultades en el desarrollo de algunas de las actividades debido a carencias en sus competencias digitales, así como en la comprensión de la finalidad última de la actividad. Asimismo, el alumnado fue consciente de las dificultades que supone el empleo en el aula de una herramienta de acceso restringido.

Palabras clave: Docentes en formación, TIC, Educación Infantil, innovación educativa, aprendizaje de lenguas extranjeras.

Introducción / Marco Teórico

La innovación educativa ha experimentado un cambio significativo con la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. TikTok ha demostrado ser una plataforma que puede fomentar la participación activa de los estudiantes, ya sea como una herramienta en el aula o como parte de las tareas educativas (Garrigos-Simon et al., 2023). Esta integración de tecnología en la educación ha llevado a los docentes a adaptarse a nuevas formas de enseñanza (Cabellos y Sánchez, 2022). En este sentido, la utilización de herramientas digitales en el ámbito educativo se ha vuelto cada vez más relevante, no solo como un medio innovador, sino también como una necesidad para mejorar la calidad educativa (López y Carvajal, 2020; Marín et al., 2021). Los recursos educativos digitales se han convertido en elementos clave, lo que ha llevado a un cambio en las prácticas educativas tradicionales (Barcos-Arias y Jara, 2022; Dhiraj y Kumar, 2023). La integración de estos recursos en las aulas ha permitido emplearlos para diferentes funciones, desde el acceso y la adopción hasta la adaptación y apropiación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marín et al., 2021). Además, se ha observado que la formación docente en el uso de las TIC no debe limitarse a aspectos tecnológicos, sino que debe considerar también el contenido curricular y la metodología (Míguez et al., 2017). En este contexto, la educación ha experimentado una transformación significativa, donde la innovación y la adaptación a las nuevas tecnologías se han vuelto fundamentales para garantizar la continuidad de la enseñanza (Dhiraj y Kumar, 2023).

En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras, su aprendizaje es un proceso complejo que requiere el dominio de cuatro habilidades básicas de comunicación, leer, escribir, hablar y escuchar, que además requiere del alumno tener en cuenta todos los aspectos socioculturales de la lengua meta. Así, en la actualidad, siguiendo los propósitos

establecidos por el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2020), el aprendizaje de la lengua extranjera debe llevarse a cabo a través de actividades centradas en situaciones de comunicación reales, sobre temas cotidianos y de interés, en las que el alumnado pueda ser el responsable de su propio aprendizaje, contando con la cooperación de sus compañeros/as y asesoramiento del docente. En este contexto, y a raíz de la pandemia, se ha extendido el empleo de recursos tecnológicos que permiten la interacción en contextos reales de aprendizaje (Rodríguez Medina et al., 2023). Entre estas plataformas, destaca TikTok, que ha visto incrementado su empleo como herramienta didáctica. Así, los estudios más recientes ponen de relieve la efectividad de esta plataforma en el aprendizaje de lenguas extranjeras permitiendo mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, especialmente en comprensión y producción oral, así como desarrollar su creatividad y aprendizaje autónomo (Yélamos-Guerra et al., 2022). No obstante, los educadores deben promover en el aula un uso responsable y ético de las redes sociales en el aula, explorando sus potencialidades didácticas a la vez que se reflexiona sobre los aspectos negativos de las mismas (Aguilar Mera et al., 2023).

Objetivos / Hipótesis

En la formación de maestras y maestros resulta imprescindible emplear en el aula recursos y herramientas tecnológicas que permitan formar al alumnado y que estos puedan trasladar en un futuro en sus aulas. Así, este trabajo tiene como objetivos:

- Reflexionar sobre las potencialidades educativas del uso de la plataforma TikTok en los grados de Educación Infantil y Primaria como herramienta para desarrollar competencias.
- Fomentar el pensamiento crítico en el alumnado en relación con el uso de esta herramienta.

Metodología / Método

La herramienta TikTok se empleó en la materia del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Vigo *Idioma extranjero I: Francés*. En esta materia se desarrollan competencias orientadas a la adquisición de las cuatro destrezas básicas de comunicación en la lengua extranjera, en este caso el francés, que les permitirá el curso siguiente cursar una materia de corte didáctico, orientada a la práctica en el aula. Para ello, se creó en el aula una cuenta de correo electrónico y una cuenta de Tiktok privada, a la que tenía acceso todo el alumnado. Como actividades, a lo largo del segundo cuatrimestre, el alumnado tuvo que realizar cuatro vídeos basados en los temas trabajados en el aula:

- Un vídeo de presentación individual en el que el alumnado tenía que indicar su nombre, lugar de residencia, edad, profesión, nacionalidad y algún dato sobre ellos.
- Un vídeo sobre las rutinas, en el que el alumnado tenía que describir y presentar su rutina por la mañana.
- Un vídeo individual en el que deben describirse físicamente indicando la ropa que llevan puesta.
- Un vídeo grupal en el que, siguiendo un formato de dramatización, deben representar bien a varios turistas extranjeros que piden la dirección de un lugar o a varios residentes locales que les proporcionan las instrucciones pertinentes.

Siguiendo los criterios de Kennedy et al. (2014) todos los vídeos se valoraron los ítems siguientes:

- Aspectos lingüísticos
- Creatividad: la tarea muestra refleja un esfuerzo de creatividad.
- Trabajo en equipo (en la última actividad): el alumnado tuvo que dar una puntuación razonada a cada uno de los miembros del equipo.

La segunda materia en la que se ha empleado la herramienta TikTok ha sido *Innovación e investigación didáctica*, en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Vigo. En

dicha materia se desarrollan competencias encaminadas a la innovación en el ejercicio de la docencia en la educación infantil y a desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes entender y desarrollar investigaciones en el entorno del aula. En este caso, se solicitó a los estudiantes que, bien con sus cuentas personales, bien con otras creadas al efecto, publicasen una serie de videos mediante los cuales explicasen al público una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en un centro de su elección. Realizaron un video por cada una de las partes de las que consta un proyecto de innovación y, cada uno de los grupos, debía elaborar comentarios a los videos de sus compañeros, por lo que la valoración también se realizaría entre ellos.

Resultados y Discusión

En el caso de la materia *Idioma extranjero I: Francés*, el alumnado realizó todas las actividades de forma satisfactoria, la mayor parte de los casos demostrando una gran creatividad así como la familiaridad que tienen con la red social. Asimismo, se puede apreciar el trabajo en equipo que llevaron a cabo durante la grabación de los vídeos pues la mayoría de estos requieren de otra persona para su correcta grabación. En algunos de los vídeos se puede apreciar que el alumnado se inspiró en algunas de las tendencias más populares de la plataforma, cabe destacar el caso de las rutinas, en el que siguiendo la tendencia *Get ready with me*, el alumnado mostró en los vídeos fragmentos de su rutina que eran narrados a través de una voz en *off*. En el caso del trabajo en equipo, el alumnado empleó su propio entorno así como sus conocimientos de la ciudad para proporcionar instrucciones lo más reales posibles.

En general, el alumnado manifestó su satisfacción con la actividad, haciendo hincapié en la importancia de trabajar con situaciones reales, lo que les permitió poner en práctica y reforzar el vocabulario y la gramática que aprendieron en el aula, siguiendo lo establecido en el MCER (Consejo de Europa, 2020). Por otro lado, el alumnado se mostró muy receptivo a la hora de suscribirse al canal del aula con sus cuentas personales, algo que no era obligatorio, lo que les permitió visualizar los vídeos de sus compañeros/as, darles “me gusta” e incluir comentarios. No obstante, a pesar de haber resultado una experiencia positiva, el alumnado indicó las dificultades que supone el uso de una plataforma que no es de acceso abierto: problemas para entrar, exceso de publicidad, gestión de permisos de la aplicación poco transparente, entre otros.

En el caso de la materia *Innovación e investigación didáctica* los estudiantes también mostraron una gran afinidad por la actividad, interesándose mucho por su desarrollo. Al igual que en la otra materia, muchos de ellos emplearon las tendencias en cuanto a la producción de publicaciones. No obstante, surgió la duda sobre si la implicación y desarrollo del contenido fue parejo a la implicación en la producción del contenido. Destacó más el marco en el que se desarrollaba la actividad y se difuminó la finalidad última de esta. Por otro lado, también surgieron dificultades entre los grupos de estudiantes en los que no existía algún componente con competencias digitales suficientes para desarrollar la actividad de forma atractiva, generando preocupación entre ellos.

Conclusiones y Propuestas

En la era digital actual, la integración de tecnologías en el aula se ha convertido en una herramienta esencial para el proceso educativo. Sin embargo, es crucial que esta integración se realice de manera crítica y reflexiva. Las herramientas digitales ofrecen una amplia gama de recursos que pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Así, las aplicaciones como TikTok o plataformas educativas pueden proporcionar ejercicios personalizados, retroalimentación inmediata y oportunidades para el autoaprendizaje. Sin embargo, para aprovechar estas ventajas, es necesario que los educadores evalúen cuidadosamente qué tecnologías utilizar y cómo implementarlas de manera efectiva. Esto requiere un análisis exhaustivo de las capacidades de las herramientas y de las necesidades específicas de los estudiantes, además de definir de forma clara cuál es el propósito de las actividades a desarrollar para evitar que el alumnado olvide la finalidad educativa, centrándose únicamente en la mera creación de vídeos.

Por otro lado, emplear tecnologías en el aula de forma crítica implica enseñar a los estudiantes a usar estas herramientas de manera ética y responsable, siendo conscientes de la problemática que conlleva el tratamiento de datos personales que lleva a cabo este tipo de plataformas. En un mundo donde la información está al alcance de un clic, es vital que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico para discernir la veracidad y relevancia de la información que encuentran en línea. Los educadores tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo de estas competencias, fomentando una cultura de aprendizaje crítico y reflexivo. Una aproximación crítica a la tecnología en el aula también incluye la reflexión sobre el impacto a largo plazo de estas herramientas en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Investigaciones han señalado tanto beneficios como riesgos asociados con el uso prolongado de dispositivos digitales, desde mejoras en habilidades tecnológicas hasta posibles efectos negativos en la atención y la salud mental. Por ello, es esencial que los educadores equilibren el uso de tecnologías con métodos pedagógicos tradicionales y actividades que fomenten la interacción cara a cara y el desarrollo integral del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Mera, G. A., Garzón Balcázar, J. M., Pereira Haz, G. del R., y Arteta Rivas, M. M. (2023). Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior. *RECIAMUC*, 7(2), 22-30. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.22-30](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.22-30)
- Barcos-Arias, E., y Jara, E. (2022). Uso de recursos educativos digitales para mejorar las competencias pedagógicas en la enseñanza de historia. *Episteme Koinonia*, 5(10), 4. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1850>
- Cabellos, N., y Sánchez, A. (2022). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica Revista Electrónica De Educación*, (58). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-004)
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://acortar.link/ujANln>
- Dhiraj, A., y Kumar, P. (2023). Impact of e-learning on the higher education sector during the covid-19 pandemic through pedagogy tools: an observational study. *Revista de Educación y Derecho*, (27). <https://doi.org/10.1344/rezyd2023.27.40935>
- Garrigos-Simon, F., Kaosiri, Y., Blas, S., y Buzova, D. (2023). Tiktok y educación. En *Proceedings INNODOCT/22. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 477-489). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/inn2022.2023.16503>
- Kennedy, S., Blanchet, J., y Trofimovich, P. (2014). Learner Pronunciation, Awareness, and Instruction in French as a Second Language. *Foreign Language Annals*, 47(1), 79–96. <https://doi.org/10.1111/flan.12066>
- López, R. and Carvajal, J. (2020). Las herramientas digitales como recursos educativos en el ámbito universitario. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(103), 23-27. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i103.353>
- Marín, P., Velázquez, A., y Alonso, J. (2021). Percepción del profesorado acerca de la importancia del uso de las TIC para favorecer la inclusión del alumnado. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2262-2286. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-089>
- Milián, L., Fajardo, Y., y Álvarez, R. (2022). Estrés en estudiantes de medicina durante la virtualización. alternativa para su prevención. *Revista Electrónica Entrevista Académica, (REEA)*, 4(11), 67-79. <https://doi.org/10.51896/reea/sbhu1344>

- Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de educación infantil y educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Rodríguez Medina, A. E., Martínez Cerqueda, D., y Balbuena Ortega, M. del P. (2023). TikTok para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en educación superior: percepciones de profesores mexicanos. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 46–59. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3283>
- Yélamos-Guerra, M. S., García-Gámez, M., y Moreno-Ortiz, A. J. (2022). The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (38), 83–98. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>

ROBÓTICA EDUCATIVA PARA UNA CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Carla María Míguez Álvarez, Almudena Alonso-Ferreiro, Marcos Loureiro-Ga,
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña
Universidade de Vigo

Autoría de correspondencia: camiguez@uvigo.gal

Resumen

En el mundo digitalizado en el que vivimos, resulta imprescindible desarrollar el pensamiento computacional de alumnado y profesorado desde una perspectiva crítica y reflexiva. Este trabajo presenta una serie de experiencias de innovación docente llevadas a cabo en diversas materias del Grado en Educación Infantil (nuevas tecnologías, francés como lengua extranjera y matemáticas) basadas en el uso del Escornabot, un proyecto *open source* de robótica educativa, con el objetivo de compartir y debatir sobre alternativas éticas e inclusivas en la integración de las tecnologías en el aula de Infantil y reflexionar sobre las posibilidades de la Robótica Educativa en Educación Infantil. Los resultados muestran que el empleo de este recurso permite al alumnado comprender las potencialidades que ofrece su uso en el aula, siendo conscientes de la importancia de que el aprendizaje sea activo, lúdico y colaborativo, reflexionar sobre la importancia del uso de recursos libres como cuestión ética y democrática, así como desarrollar aprendizajes vinculados con el currículum de Educación Infantil.

Palabras clave: Robótica Educativa, ética, formación inicial, Educación Infantil.

Introducción / Marco Teórico

Vivimos en un mundo mediado por lo digital. En un mundo de cambios y transformaciones derivados de los avances socio-tecnológicos, donde la última reforma educativa (LOMLOE, 2020) ha apostado por desenvolver la competencia digital, de alumnado y profesorado, en un sentido amplio (Alonso-Ferreiro, 2016) que incluye la “reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente” (p.5). En el texto de la Ley se aboga claramente por afrontar el mundo actual, incluyendo aprendizajes necesarios que permitan dar respuesta a la creciente digitalización de la vida cotidiana y favorezcan la formación de una ciudadanía digital. Entre estos saberes se encuentra el pensamiento computacional (PC), que aparece de forma explícita en la Competencia específica 2.5 en el Real Decreto 95/2022. Un tema que se ha convertido en tendencia mundial (Bocconi et al., 2016).

Muchas han sido las iniciativas que, a lo largo de los últimos años, se han incorporado a la escuela con el fin de desarrollar el pensamiento computacional del alumnado. Iniciativas con dos perspectivas: 1) las centradas en la programación como lenguaje para la expresión, ofreciendo aprendizajes que sirvan a los fines generales de la educación. Entendiendo la escuela pública como agente de justicia social que debe ofrecer al alumnado saberes que le permitan participar de forma activa, plena y crítica en la sociedad en la que viven. Se trata de enfocar el aprendizaje del PC desde una perspectiva educativa y social, centrada en el “programar para aprender” (Adell en Berritzegune Nagusia, 2016; Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2024; Resnick, 2013). Y 2) las centradas en el “aprender a programar”, donde el aprendizaje del código es un fin en sí mismo, respondiendo a las demandas del mercado laboral, que busca mano de obra (barata) para cubrir los puestos TIC necesarios en un futuro no muy lejano.

Las grandes corporaciones, especialmente a partir de la pandemia, han irrumpido con gran fuerza en el ámbito educativo, ofreciendo gran cantidad de opciones que, señala Lobo (2017), buscan convencer a centros y profesorado. Ello evidencia, más que nunca, una necesaria formación del profesorado en Tecnología Educativa desde una perspectiva crítica, donde el cuestionamiento, el análisis reflexivo y la problematización sean la base de las decisiones que afectan a la escuela y a las prácticas que acoge.

Desde la Facultad de Educación e Trabajo Social (UVigo, Campus Ourense), conscientes de la importancia de abordar el PC desde una perspectiva educativa y social para formar a una ciudadanía crítica que no se limite a reproducir las formas de poder dominante, se ha considerado formar al profesorado en robótica libre e inclusiva, buscando que contribuya a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de las futuras maestras. Por ello se ha optado por el proyecto libre de robótica educativa Escornabot, desarrollado por y para la comunidad educativa. Se trata de un proyecto basado en robótica *open source* que nace en Galicia y publica su primera versión a finales de 2014. Su filosofía, robótica con hardware abierto y software libre, permite la modificación y rediseño de las piezas del chasis –del cuerpo del robot–, así como pone el código a disposición de toda la comunidad siendo posible modificarlo, adaptarlo y mejorarlo. Se trata de un proyecto que emerge frente a las alternativas comerciales, lejos de las lógicas e intereses del mercado (Lobo y Méndez, 2016), tratando de ofrecer un recurso accesible, en términos económicos y de uso, convirtiéndolo en una opción ética y democrática.

La elección de esta tecnología busca no solo ofrecer un recurso con el que las futuras maestras ofrezcan experiencias de aprendizaje basadas en el “programar para aprender”, insistiendo en la idea de Papert (1980) sobre el papel activo de niñas y niños, que son quienes dicen a la tecnología lo que tiene que hacer (quienes programan), sino, muy especialmente provocar reflexión y análisis crítico sobre las posibilidades de la tecnología educativa en la educación infantil, incluyendo cuestiones éticas, democráticas y de justicia social.

Objetivos / Hipótesis

En un contexto en el que se torna fundamental formar a las futuras maestras y maestros en nuevas alfabetizaciones, así como integrar recursos tecnológicos con sentido pedagógico en la práctica docente que puedan trasladar a las aulas, en el grupo de innovación docente RIME de la Universidade de Vigo nos planteamos los siguientes objetivos:

- Compartir y debatir sobre alternativas éticas e inclusivas en la integración de tecnologías digitales en las aulas de Educación Infantil.
- Reflexionar sobre las posibilidades educativas de la Robótica Educativa en Educación Infantil.

Metodología / Método

A través de una serie de experiencias de innovación docente en las que participa profesorado del Grado de Educación Infantil del GID RIME involucrados en las materias de: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil (NNTT-EI)*, *Aprendizaje de la lengua extranjera: Francés (ALEF)* y *Matemáticas para maestros: Educación Infantil (MpM-EI)*; se proponen una serie de prácticas que permiten dar respuestas a los objetivos planteados.

La materia de *NNTT-EI* es el primer contacto del alumnado con este recurso, en ella se les ofrece un escenario para que descubran y exploren, de forma libre, con Escornabot, de forma similar a cómo se realizaría en un aula de Educación Infantil. Se trata de darles absoluta libertad para que exploren el recurso y descubran cómo funciona, de qué está compuesto, de qué está hecho... A continuación, se hace una puesta en común compartiendo los descubrimientos realizados. A partir de ahí se propone la elaboración, en equipos cooperativos, de un circuito, en el que ponen en juego múltiples habilidades y formas de pensamiento que se recogen en el currículo de Educación Infantil. Finalmente, en otro espacio

de intercambio, se comparten las posibilidades didácticas de esta robótica para Educación Infantil.

En la materia *ALEF* el alumnado ya ha tenido experiencia previa con Escornabot y lo que se propone es que empleen este recurso como herramienta para desarrollar propuestas didácticas que permitan adquirir las competencias necesarias en lengua francesa para, después, poderlas implementar en el aula con alumnado de Educación Infantil.

En la materia de *MpM-EI* se propuso una actividad relacionada con la robótica, con la finalidad de entender los conceptos abstractos que hay detrás de la programación que se emplea en los robots. La idea de la actividad consiste en trabajar la lógica matemática a la vez que se entrena el lenguaje matemático.

El corpus de datos contempla las notas de campo del profesorado de las materias de *NNTT-EI* y *Mates*, derivadas de los espacios de intercambio, debate y diálogo ofrecidos al alumnado para poner en común sus impresiones y hallazgos tras la exploración, descubrimiento y experimentación con Escornabot, donde se recogen sus voces. En el caso de *ALEF*, los datos se registraron a través de un cuestionario de autoevaluación en el que el alumnado, en grupo, debía responder a diversas preguntas acerca de su percepción de la actividad: 1. ¿Qué aprendiste con este trabajo?, 2. ¿Cómo piensas que esta actividad puede mejorar tu formación como docente?, 3. ¿Cuál es tu opinión general sobre esta actividad?; así como evaluar al resto de compañeros/as de equipo para conocer la eficacia de los grupos creados: 4. Evalúa al resto de miembros de grupo (1-4) en función de su asistencia a las reuniones de trabajo, su actitud, su contribución y participación y su papel en la elaboración de las tareas asignadas, 5. ¿Cuál es tu opinión general sobre el grupo de trabajo?

El interés comprensivo de la propuesta que aquí se presenta orientó el análisis de los datos desde una perspectiva cualitativa, centrada en el análisis de contenido de las voces (orales-transcritas, en unos casos, escrita, en otro) del alumnado.

Resultados y Discusión

Introducir el Escornabot, robótica educativa libre, desde una perspectiva educativa y social, donde prima el “programar para aprender” (Resnick, 2013), favorece que el alumnado empiece a cuestionarse sobre su enfoque pedagógico y tiende a comprender el potencial de ofrecer espacios y escenarios en los que se priorice el proceso de aprendizaje, donde el alumnado pueda aprender haciendo, construyendo, descubriendo, indagando, explorando; más que enseñarles o transmitirles cómo funciona y qué hace el robot, que responde a su pensamiento inicial, como se extrae de los espacios de diálogo creados en las materias *NNTT-EI* y *MpM-EI*.

Las experiencias comentadas también contribuyen a generar reflexión sobre la importancia de lo libre en educación como una cuestión ética y democrática que contribuya a formar una ciudadanía capaz, independiente y libre (Stallman, 2024), una cuestión que algunas alumnas valoran como un posicionamiento pedagógico, aunque, de momento, no es una postura mayoritaria. Cabe señalar que, si bien, a principios de los años 2000 hubo un movimiento fuerte a favor del software libre en educación (Adell y Bartolomé, 2007), con un marco de reflexión sobre el uso democrático y social de la tecnología y el cuestionamiento a los intereses comerciales, de un tiempo a esta parte, especialmente con la entrada de la robótica educativa en las aulas, parece que somos muy pocas las voces que seguimos en la defensa de estos valores.

También destacan aprendizajes vinculados directamente con el currículum de Educación Infantil, lo que podría favorecer la integración de este recurso desde el “programar para aprender” (Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2024), como el conteo, la lateralidad, la percepción espacial, conceptos temporales como antes y después, conceptos espaciales: delante, detrás, derecha e izquierda, la capacidad de abstracción, la comprensión de algoritmos básicos de programación como pueden ser el bucle bicondicional, el pensamiento divergente, la frustración, el trabajo en equipo, la negociación en la toma de decisiones etc.

En el caso de la materia *ALEF*, el alumnado tuvo que elaborar, por grupos, secuencias didácticas pensadas para alumnado de infantil en las que tenían que trabajar diversos elementos como canciones, cuentos y una herramienta TIC diferente a las pantallas. Los grupos fueron elaborados teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas en francés del alumnado, así como su capacidad de interacción y trabajo en equipo.

Uno de los grupos, que centró su propuesta en las prendas de ropa del invierno, empleó como herramienta central de su secuencia didáctica el Escornabot, promoviendo no solo el desarrollo de las competencias en lengua francesa del alumnado, sino también otras habilidades como el trabajo en equipo. La propuesta plantea que sea el alumnado quien realiza los dibujos y material para el Escornabot, así como, previamente, quien realiza su montaje.

Estas actividades fueron realizadas en clase, a modo de simulación de aula de Educación Infantil, contando con la participación del resto de grupos de trabajo. Las respuestas del alumnado al cuestionario de autoevaluación administrado indican que les resultó una actividad muy interesante que les permitió no solo mejorar sus habilidades en lengua extranjera sino también aprender a trabajar en el aula de forma lúdica y en equipo diversos contenidos a través de secuencias didácticas que podrían implementarse en un aula de infantil. Por otro lado, esta actividad permitió al alumnado ser consciente de la dificultad que supone la elaboración y puesta en marcha de secuencias didácticas significativas que permitan al alumnado trabajar a través del juego y participar en su propio aprendizaje.

Conclusiones y Propuestas

Introducir recursos tecnológicos en la docencia universitaria es una de las líneas de acción prioritarias del GID RIME. Las experiencias de innovación docente aquí compartidas evidencian el potencial de estos recursos, en concreto de la Robótica Educativa, tanto en la motivación de nuestro alumnado universitario, como la reflexión y exploración directa de estos recursos que les ha permitido diseñar secuencias y propuestas didácticas que la incluyan de forma significativa, sin olvidar su carácter lúdico.

Es importante que las futuras maestras problematicen sobre los recursos tecnológicos que incorporar a sus aulas y, muy especialmente, que cuestionen por qué y para qué incorporarlos, qué prácticas van a realizar con ellos y cuál es el rol del alumnado en dichas propuestas.

Con intención de mejorar la formación inicial del profesorado y nuestra propia práctica docente, el próximo curso trataremos de realizar proyectos conjuntos entre dos de las materias aquí presentes, buscando aprovechar el potencial del intercambio y del trabajo interdisciplinar para realizar un análisis más profundo sobre el potencial de la Robótica Educativa en Educación Infantil, ofreciendo más y mejores estrategias a los futuros docentes para que desarrollen, no solo su propio pensamiento crítico, sino que contribuyan, en el futuro, a la formación integral de su alumnado con recursos libres que les permitan expresarse y participar en el mundo en el que viven a través de diferentes lenguajes, en este caso, el de programación.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Bernabé, Y. (2007). Software libre en educación. En J. Cabero-Almenara (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 173-194). Mc Graw-Hill.
- Alonso-Ferreiro, A. (2016). *Competencia Digital y Escuela. Estudio de caso etnográfico en dos CEIP de Galicia* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Alonso-Ferreiro, A. y Gesteiro, M. (2023). Nuevos lenguajes para leer y escribir (en) el mundo actual: el Proyecto CompetenciaDixital. En M.I Vidal Esteve; M.M. Romero-Rodrigo; M. Sánchez-Cruz y V. Gabarda-Méndez (Coords.), *Digital: Experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 511-523). Dykinson
- Alonso-Ferreiro, A. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2024). Programar para aprender vs. Aprender a programar: pensamiento computacional y robótica educativa en educación infantil. En

- J. Rodríguez, M. Area y Á. San Martín (coords.), *Infancia y Transformación Digital de la Educación. Miradas diversas* (pp. 201-217). Dykinson <https://doi.org/10.14679/2873>
- BerritzeguneNagusia. (2016, abril 12). Retos y Nuevos Roles de Alumnado y Profesorado. https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=eznrntgKi9c
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K., Kampylis, P., y Punie, Y. (2016). Developing Computational Thinking in Compulsory Education (EUR 28295; p. 68). Joint Research Centre. doi:10.2791/792158
- Freire, P. (2018). *Pedagogía do oprimido*. Kalandraka
- Lobo, J. (2017). Democratizando la robótica y la programación. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (301-302), 26-29.
- Lobo, J., y Méndez, T. (2016). Escornabot: tu proyecto de robótica educativa. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (289-290), 92-98.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas* (Edición: New Ed). Basic Books.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Resnick, M. (2013, mayo 8). Learn to Code, Code to Learn. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2013-05-08-learn-to-code-code-to-learn>
- Stallman, R. (2024). *Por qué las instituciones educativas deben utilizar y enseñar software libre*. El sistema operativo GNU. <https://www.gnu.org/education/edu-why.html#content>

LA DATIFICACIÓN PARA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA E INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Carlos Barroso-Moreno, Ana María de las Heras Cuenca, José Hernández Ortega, Giulia Meneghel,
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: larayon@ucm.es

Resumen

La investigación educativa mediante datificación se centra en recoger y analizar datos digitales para el progreso de la educación. Las redes sociales son la fuente para explorar la variedad de perspectivas en debates sobre temas como la educación inclusiva. Los objetivos de la línea de trabajo presentada se orientan al uso de técnicas avanzadas de escucha social para recopilar datos sobre temas y contenidos educativos, a través del uso de análisis de Big Data y herramientas de Business Intelligence. En consecuencia, promover una alfabetización digital entre el profesorado para facilitar el desarrollo de una ciudadanía digital crítica. A través de la captura de palabras claves, usando la API de Twitter y web scraping en Instagram, YouTube y TikTok, se conforma una base de datos de millones de publicaciones. La metodología es mixta, de forma cuantitativa con herramientas como Power Business Intelligence y de forma cualitativa con análisis de contenidos más virales. Este enfoque requiere de equipos interdisciplinarios de Ingeniería de Telecomunicaciones y Educación. Los hallazgos obtenidos hasta el momento subrayan la importancia de fortalecer una alfabetización digital orientada a identificar y contrarrestar las narrativas interesadas ajenas a la educación, impulsadas por ciertos grupos en las redes. Esencial para evitar que la ciudadanía se vea dirigida por un manejo propagandístico e interesado en las plataformas digitales y por los algoritmos de cristal.

Palabras clave: ciudadanía crítica, educación, formación del profesorado, inclusión digital, redes sociales.

Introducción / Marco Teórico

En el ámbito educativo, la transformación digital mediante la datificación se centra en recopilar y analizar datos para mejorar la formación del profesorado con la ayuda de técnicas avanzadas (Raffaghelli, 2020) que permite enriquecer el constructo de alfabetización digital. Las redes sociales facilitan la intervención de distintos grupos sociales en torno a temas y problemáticas educativas con una amplia diversidad de opiniones e intereses. Esta realidad requiere ser analizada para desvelar las dinámicas de participación y patrones de comportamiento de temáticas y usuarios, que constituyen el eje principal de una línea de trabajo novedosa.

Los informes recientes destacan un aumento exponencial de usuarios en redes sociales, incluyendo individuos, grupos, y entidades profesionales (We are social, 2021), que influyen significativamente en la percepción de la realidad y la distribución de significados (Del-Fresno-García, 2014). Los estudios previos se centran en la comunicación asimétrica, donde usuarios siguen y comparten creencias y valores con perfiles ideológicamente afines. Esta dinámica es afectada por el uso de lenguaje emocional por líderes políticos y la presencia de bots, creando asimetrías comunicativas y ampliando la influencia de ciertos grupos, especialmente en Twitter (Del-Fresno-García, 2019). Estos fenómenos de *eco chamber* contribuyen a la polarización ideológica y al sesgo de percepción selectiva, reforzando la afinidad hacia mensajes con los que se comparte ideología y rechazando los contrarios (Adjin y Theodora, 2022; Lomonaco et al., 2022).

Frente a este escenario, se subraya la importancia del rol del profesorado en fomentar una ciudadanía digital informada y responsable, preparándolos para enfrentar y comprender las asimetrías e inequidades en el flujo de información. La inclusión digital se beneficia del análisis de las redes sociales mediante técnicas avanzadas como el *Web Scrapping* y *Text Analytics*, proporcionando al profesorado conocimiento para decodificar, analizar y reflexionar de un modo crítico las narrativas circulantes en estos espacios digitales (Barroso-Moreno et al., 2023c).

Objetivos / Hipótesis

El conjunto de estudios desarrollados tiene un doble objetivo: (O1) Presentar la aplicación de técnicas de *Big Data* y *Business Intelligence* en el análisis de redes sociales. Se pretende ofrecer una comprensión sobre las posibilidades del manejo de la información digital y fomentar el debate en el campo de la investigación educativa. (O2) Analizar los efectos de las dinámicas de comunicación asimétrica en redes sociales para identificar cómo se priorizan o relegan temas relacionados con la educación. Se busca generar un conocimiento para enriquecer la competencia digital docente.

Las hipótesis de trabajo comunes a los estudios realizados son tres: (H1) Los grupos de poder económico y político modelan la discusión sobre temas como: educación, discapacidad e inclusión; gamificación y profesorado; diversidad LGTBI y empleabilidad inclusiva para legitimar intereses ajenos a la educación. (H2) Los algoritmos de inteligencia artificial tienden a relegar a un segundo plano las ideas e iniciativas altruistas pudiendo limitar su visibilidad. (H3) Las publicaciones que expresan sentimientos negativos suelen estar vinculadas a grupos y líderes políticos, mientras que las expresiones positivas están más asociadas a creadores de contenido individuales, sin diferenciación por género.

Metodología / Método

La metodología aplicada se centra en el análisis de contenido utilizando técnicas de *Social Listening* para rastrear y analizar conversaciones que incluyen las palabras clave definidas por las temáticas arriba señaladas. Se recopilaban más de 1 millón publicaciones en un período de dos años, siguiendo un proceso mixto que combina análisis cuantitativo y cualitativo, expuesto en la Figura 1.

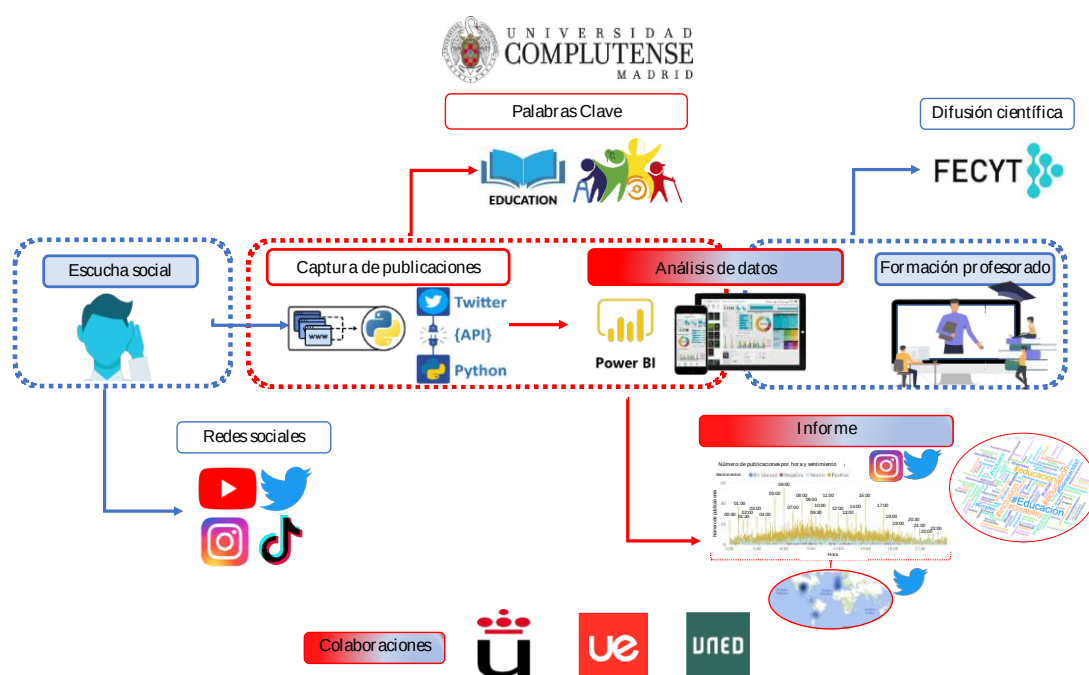
- **Selección de palabras clave:** Se determina, por ejemplo *educación*, *inclusión*, *gamificación*, *profesorado* como términos clave para capturar debates relacionados con las temáticas objeto de estudio. Y se capturan también en inglés para detectar contenido dado el lugar que ocupa la lengua inglesa en el mundo.
- **Recolección de datos:** Un software especializado del grupo de investigación DETECESE, denominado SocialNetworkTool, que recopila publicaciones de Instagram, YouTube, TikTok y Twitter que contienen las palabras clave. Este proceso se realiza desde 2021 hasta la fecha de hoy, todos los estudios realizados hasta ahora se limitan a 1 enero de 2022 a 1 de enero de 2024.
- **Análisis de datos:** La base de datos se compone de 1 millón de publicaciones, el análisis se divide en dos fases. Primera, un análisis cuantitativo con Power BI, aplicando machine learning y análisis de texto para descubrir patrones, incluyendo la frecuencia de publicaciones y la clasificación de sentimientos en categorías de neutro, positivo y negativo. Segunda, un análisis cualitativo manual en profundidad que se enfoca, hasta ahora, en las 100 publicaciones más populares de cada red. La popularidad se define en el número de likes para evaluar el contenido, imágenes y perfiles de influencia en el contexto temático analizado. Se crean nubes de palabras a partir de las publicaciones más virales para identificar los temas principales, utilizando la tokenización (mapear el dato, eliminando palabras sin valor informativo) del contenido y filtrando palabras irrelevantes.

- **Generación de estadísticas y estudio de casos:** A partir de los datos analizados, se generan estadísticas y se seleccionan estudios de caso que ilustran cómo se aborda las temáticas de interés educativo en las redes sociales. Esto permite el debate de las implicaciones educativas de los resultados obtenidos y concretar puntos críticos de actuación en la alfabetización digital del profesorado.

Esta metodología permite también una divulgación efectiva de hallazgos científicos, siempre en OpenAccess, ofreciendo una perspectiva profunda sobre el comportamiento de las temáticas educativas en las redes sociales y proporcionando recursos valiosos para investigadores interesados en promover una educación más equitativa, respetuosa, inclusiva y humana en estas plataformas digitales.

Figura 1.

Flujo de la metodología basado en la herramienta SocialNetworkTool.



Resultados y Discusión

Los resultados comunes de los estudios realizados se pueden clasificar en tres grupos de comportamiento con diferentes conclusiones asociadas.

Atendiendo al seguimiento y reacciones globales de las redes sociales (Barroso-Moreno et al., 2023c), se detecta que (i) Las cuentas lideradas por mujeres tienden a acumular menos seguidores, pero reciben más interacciones positivas, como *likes*. (ii) Las publicaciones de entidades institucionales suelen comunicar tonos más neutros o positivos. (iii) Predominan los hombres en la representación de cuentas institucionales en las redes sociales, lo que parcialmente confirma la hipótesis (H3) en relación con los sentimientos negativos que quedan asociados a perfiles de influencia individual y líderes políticos, notándose además una marcada diferencia de género en este fenómeno.

En referencia a la viralidad y el contenido de las temáticas (Barroso-Moreno et al., 2023a), se determina (iv) una conexión destacada entre los grupos institucionales y los perfiles masculinos. En contraste, los perfiles femeninos muestran una menor vinculación con lo institucional, tendiendo a asociarse con cuentas personales. Dicha conclusión es extraída mediante un grafo y su relación entre nodos. (v) Predominan los mensajes que combinan texto

e imagen, mientras que las publicaciones que utilizan un solo modo de comunicación son menos frecuentes. Estos resultados advierten de la relevancia de analizar el papel de la representaciones multimodales en la diferencia del comportamiento del género.

El impacto de fechas significativas y eventos (Barroso-Moreno et al., 2023b) evidencia (vi) la influencia de fechas de internacionales resalta cuestiones sociales que permanecen invisibles, a pesar de su relevancia para sensibilizar, guiar y reivindicar causas sociales y educativas relevantes. Durante estos periodos, los perfiles con intereses claramente socioeducativos ganan mayor viralidad, incluso por encima de los grupos de influencia que participan en la conmemoración de dichas fechas sin apenas visibilidad. Esto representa una excepción a la hipótesis (H1) sobre la dominación de los grupos de poder. (vii) Además, los eventos políticos suelen eclipsar las reivindicaciones sociales y el contenido altruista, destacando la influencia de la actualidad política en la visibilidad de temas educativos en las redes, confirmando la hipótesis (H2) de opacidad de los grupos de poder frente los altruistas.

Conclusiones y Propuestas

La influencia predominante de grupos con poder político y económico en las redes sociales ha emergido como una problemática central en el debate sobre la democratización del espacio digital (Adjin y Theodora, 2022). Este dominio no solo marginaliza las voces de colectivos altruistas y activistas, sino que también desafía las nociones de equidad e inclusión en la sociedad digital. Este enfoque interdisciplinario entre la tecnología educativa y las telecomunicaciones permite converger en el debate crítico y la acción educativa. Frente a esta realidad, se propone una estrategia para mitigar la disparidad en la visibilidad y el impacto de estos colectivos en las redes sociales. Por un lado, la modificación de los algoritmos de las plataformas digitales a través de políticas públicas que busquen equilibrar la representación de diferentes actores sociales. Esto requiere un camino hacia una regulación jurídica más justa del espacio digital, como demuestra el estudio de Lomonaco et al, (2022). Por otro lado, el empoderamiento de los educadores con competencias digitales críticas se presenta como un medio esencial para formar ciudadanos digitales alfabetizados (Raffaghelli, 2020). La primera opción de ética en el uso de los algoritmos es compleja, por tanto, la segunda opción enfocada a la formación del profesorado es más viable y constructiva a corto y largo plazo.

La alfabetización digital, en este contexto, va más allá del simple uso tecnológico, abarcando la capacidad de entender, analizar y actuar sobre las estructuras y contenidos de las redes sociales (Del-Fresno-García, 2014). Esto incluye el reconocimiento de las asimetrías en la comunicación digital y la identificación de estrategias de influencia por parte de grupos de poder. Además, se subraya la importancia de herramientas como el *Business Intelligence* y técnicas de *Big Data* para analizar y comprender la compleja dinámica de las redes sociales, lo que permitirá a los educadores guiar a sus estudiantes hacia una participación digital más informada e inclusiva. La combinación de estas estrategias apunta a redefinir el papel de las redes sociales en la educación, promoviendo una ética colectiva y una participación consciente frente a los desafíos de la era digital (Barroso-Moreno et al., 2024).

La propuesta se centra en desarrollar un programa de formación continua para el profesorado, centrado en competencias digitales críticas. Este programa deberá incluir estrategias para identificar y contrarrestar la influencia de grupos de poder en redes sociales, uso ético y constructivo de las plataformas digitales, y fomentar la inclusión en la educación. Se buscará también promover la participación activa y consciente de los estudiantes en temas sociales relevantes para la construcción de una ciudadanía democrática.

Apoyos

Acción financiada por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Complutense de Madrid en su línea Programa de Excelencia para el profesorado universitario, en el marco del V PRICIT.

Referencias bibliográficas

- Adjin-Tettey, T.D. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent arts & humanities*, v. 9, n. 1, 2037229. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
- Barroso-Moreno, C., del Fresno-García, M. y Rayón-Rumayor, L. (2023a). Empleabilidad inclusiva y el papel de las redes sociales en la sociedad digital. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 21(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2006>
- Barroso-Moreno, C., Rayón-Rumayor, L., Bañares-Marivela, E. y Hernández-Ortega, J. (2023b). Polarization, virality and contrary sentiments for LGTB content on Instagram, TikTok, and Twitter. *Profesional De La información*, 32(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.1>
- Barroso-Moreno, C., Rayón-Rumayor, L. y García-Vera, A.B. (2023c). Big Data and Business Intelligence on Twitter and Instagram for digital inclusion. *Comunicar*, 74. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-04>
- Barroso-Moreno, C., Mendoza, M. R., Sáenz, B. y Rayón, L. (2024). Gamificación-educación: el poder del dato. El profesorado en las redes sociales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 373-396. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37648>
- Del-Fresno-García, M. (2014). Haciendo visible lo invisible: visualización de la estructura de las relaciones en red en Twitter por medio del análisis de redes sociales. *Profesional de la Información*, 23(3), 246-252. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.may.04>
- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3), e280302. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>
- Lomonaco, F., Taibi, D., Trianni, V., Buršić, S., Donabauer, G. y Ognibene, D. (2022). Yes, echo-chambers mislead you too: a game-based educational experience to reveal the impact of social media personalization algorithms. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 330-344). https://doi.org/10.1007/978-3-031-29800-4_26
- Raffaghelli, J. E. (2020). Datificación y Educación Superior: Hacia la construcción de un marco para la alfabetización en datos del profesorado universitario. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2020, 13 (1). <https://doi.org/10.15332/25005421/5466>
- We are social (Ed.) (2021). *Digital 2021. The latest insights into the state of digital*. We Are Social Ltd. <https://bit.ly/3POlhJV>

¿SABES RECONOCER LA PSEUDOCIENCIA? UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cristina Gil-Puente¹, Vanessa Ortega Quevedo², Ana Isabel Maroto Sáez¹,
José María Marbán Prieto¹
Universidad de Valladolid¹, Universidad Complutense de Madrid²

Autoría de correspondencia: cristina.gil.puente@uva.es

Resumen

Esta comunicación se centra en el desarrollo y evaluación de una sesión educativa diseñada para fomentar el reconocimiento y la visión crítica de estudiantes de 1º de la ESO sobre la pseudociencia, integrada en el Programa para la mejora del Éxito Educativo en Castilla y León. Este trabajo se ha desarrollado por el grupo de innovación docente PensaTIC de la Universidad de Valladolid. El programa mencionado pretende fomentar habilidades metacognitivas y socioemocionales en el alumnado. Asimismo, la propuesta diseñada persigue promover que los estudiantes fundamenten sus propias opiniones de manera sólida, respaldándolas con evidencias y argumentaciones científicamente justificadas. A través de una metodología cualitativa y cuestionarios abiertos, se recogen percepciones docentes y alumnos sobre la sesión “¿cómo distinguir entre ciencia y pseudociencia?”. De los comentarios de estudiantes y docentes se resalta el interés y la pertinencia de la temática y se muestran propuestas de mejora como dedicar más tiempo a la propuesta para que el acceso y las reflexiones sobre la temática puedan adquirir la profundidad necesaria. Además, se muestra como tras realizar la actividad los estudiantes son capaces de conocer cómo la pseudociencia puede ser refutada a través de un proceso de reflexión profunda y visibilizando el pensamiento tanto a nivel individual como grupal, analizándolo desde múltiples perspectivas.

Palabras clave: pseudociencias; ciencia crítica; alfabetización científica; pensamiento crítico.

Introducción / Marco Teórico

La sociedad actual influenciada por el acceso a grandes cantidades de información hace que cada vez sea determinante preparar a los y las jóvenes para que sean críticos y por consiguiente sean capaces de diferenciar entre información veraz y falsa. El ciudadano debe estar formado para tener un acceso activo y crítico a la información disponible en internet y 2 medios. En consecuencia, es necesario el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico para que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos en un mundo globalizado (Mazo, 2011).

En particular, es crucial que nuestros estudiantes aprendan a diferenciar entre ciencia y pseudociencia, son dos conceptos relacionados pero distintos que abordan diferentes formas de conocimiento y comprensión de la realidad. La ciencia se basa en la observación, la experimentación, la replicación y la evidencia empírica, mientras que la pseudociencia se apoya en creencias sin fundamento o pruebas científicas sólidas (Ojeda-Landirez et al, 2021). Por otro lado, la ciencia se caracteriza por ser metódica, crítica y autocorrectiva, mientras que la pseudociencia tiende a ser dogmática y resistente al escrutinio crítico. Además, la ciencia se somete a la revisión por pares y a la comprobación empírica, mientras que la pseudociencia se basa en testimonios personales y afirmaciones sin fundamento.

Esto exige poner en práctica procesos de pensamiento superior asociados al pensamiento crítico y pone el foco en la necesidad de enseñar a pensar de forma crítica y eficiente. Una de las líneas más fundamentadas en el proceso de enseñanza del pensamiento es la que surge a raíz del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard que desarrolla el pensamiento visible.

Esta línea Ritchhart (2015) establece que el enfoque de pensamiento visible se plantea desde un enfoque cultural donde el pensamiento y los contenidos no se aprenden de forma instructiva, sino reflexiva valorando y registrando el pensamiento grupal el individual. Para promover este enfoque el autor propone ocho fuerzas culturales que promueven esta integración cultural del pensamiento en el aula. Dichas fuerzas son: interacciones, expectativas, tiempo, modelado, oportunidades, lenguaje, ambiente y rutinas de pensamiento. Especialmente en la propuesta que se presenta en esta comunicación se basa en las fuerzas de interacciones, tiempo, oportunidades y rutinas de pensamiento. Este enfoque se tomará como base para fomentar la concienciación crítica y el pensamiento científico de forma que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para sus interacciones en la sociedad actual.

Por todo ello, a través de la secuencia que se desarrolla en este estudio se pretende dar al estudiante herramientas para que pueda realizar comprobaciones por sí mismo y decida por su cuenta. Nos parece esencial que cada persona sea capaz de elaborar sus argumentos, puesto que “el esfuerzo por ser consistente y desarrollar convicciones propias es fundamental en la construcción de la individualidad y de la toma de decisiones” (Pedrós-Alió et al., 2022, p. 20).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo del estudio es diseñar una secuencia de aprendizaje que promueva que los estudiantes del programa para la mejora del éxito educativo fundamenten sus propias opiniones de manera sólida, respaldándolas con evidencias y argumentaciones científicamente justificadas. Concretamente, por un lado, se pretende que nuestro alumnado aprenda a analizar la información recibida con actitud crítica, distinguiendo entre fuentes fiables y no fiables; y por otro lado, se persigue contribuir a evitar la propagación de mitos y bulos relacionados con fenómenos científicos.

Asimismo, se establece como objetivo analizar la calidad y adecuación de la secuencia de aprendizaje mediante las opiniones del estudiantado y del profesorado.

Metodología / Método

La propuesta educativa se enmarca en el "Programa de éxito educativo: acompañamiento y refuerzo" que forma parte del Programa Operativo FSE+ 2021-2027 de Castilla y León y está cofinanciado por la Unión Europea es un programa dirigido a estudiantes de la Comunidad de Castilla y León que necesiten apoyo y refuerzo en proceso de aprendizaje. Una de las medidas que propone este programa es el acompañamiento del alumnado de 1.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La secuencia ha sido desarrollada por el equipo de expertos²⁷ del Grupo de Innovación Educativa (GID) "PENSATIC PENSATIC-Enseñar a pensar para “aprender a aprender” a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento" con el fin de que pudieran generar materiales que sirvieran de base para el desarrollo de esta acción dentro del programa. Dichos materiales y recursos están destinados a fortalecer los contenidos del plan de estudios, como matemáticas, ciencias, educación física, y al mismo tiempo, promover las habilidades ejecutivas (metacognitivas y socioemocionales) de los estudiantes, junto con competencias transversales como: educación socioemocional y resolución de conflictos; educación mediática; y fomento del aprendizaje autorregulado y gestión eficaz del tiempo (ver materiales en Figura 1). Este programa y los materiales diseñados no se plantean como un mero espacio para el repaso de contenidos, sino que se destina al fomento del pensamiento en su infusión con contenidos curriculares y valores sociales, siempre promoviendo el acceso al aprendizaje desde un enfoque reflexivo y activo.

²⁷ El grupo lo conforman además de las firmantes Ruth Pinedo, Abdellah Essalhi, Débora Rascón y José Carlos Zarzuela.

Figura 1.

Acceso a los materiales diseñados para el programa del éxito educativo



El desarrollo de las habilidades ejecutivas claves en el programa es fundamental en el ámbito de la neuroeducación, especialmente cuando el objetivo es fomentar un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito académico como en el no académico de los estudiantes. Aspecto determinante para todo el alumnado, pero más aun para aquellos alumnos que integran el programa.

La sesión se ha diseñado teniendo en cuenta en los principios del pensamiento visible y el aprendizaje cooperativo. Se han incorporado rutinas de pensamiento para fomentar el procesamiento de la información y se fomenta la interacción y cooperación entre los alumnos a través de estructuras cooperativas (Johnson et al., 1999; Ritchhart et al., 2014).

A su vez, se ha organizado un curso de formación para explicar los materiales a un grupo los docentes que participan en el programa. Un total de 133 participantes de diversas materias (Inglés, Matemáticas, Lengua y Literatura y Transversal) han sido formados en este curso. Se estableció un cronograma para llevar a cabo seis sesiones diseñadas para cada área, y al final de cada sesión, los docentes completaron el cuestionario abierto.

El cuestionario incluye las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te entusiasma o consideras un potencial de la sesión?
2. ¿Qué consideras que debe ser modificado o eliminado porque no funciona bien?
Explica cómo lo enfocarías tú si tienes alguna sugerencia
3. ¿En qué medida consideras que la temporalización de la sesión es adecuada?
4. Refleja en esta pregunta cualquier observación que consideres relevante para mejorar los materiales.

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo. Concretamente se ha empleado un cuestionario abierto como instrumento de recogida de datos mediante la herramienta Microsoft FORMS. Este planteamiento nos ha permitido analizar el cumplimiento del segundo objetivo mediante las percepciones de los docentes que han llevado a cabo las sesiones. Este planteamiento metodológico es especialmente útil en estudios de esta índole pues aporta información sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas y su diseño para posteriores ajustes en las dinámicas desarrolladas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

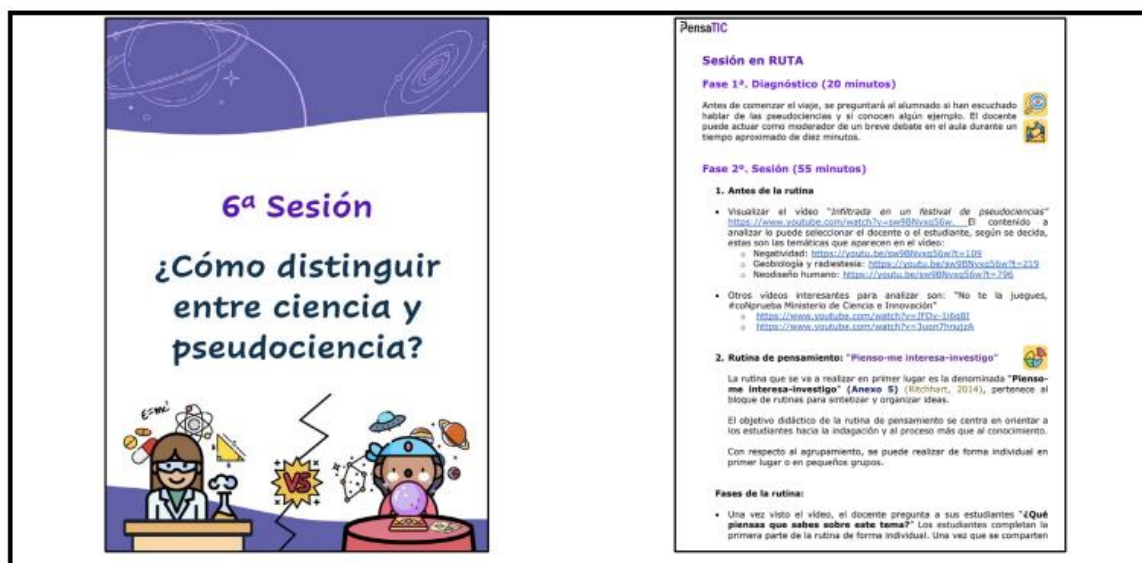
Resultados y Discusión

Propuesta didáctica

La propuesta denominada “¿cómo distinguir entre ciencia y pseudociencia?” comienza con la visualización de: “Infiltrada en un festival de pseudociencias”. Posteriormente se procede a realizar la rutina de pensamiento “Pensar-inquietar-explorar” perteneciente al bloque de rutinas para sintetizar y organizar ideas (Ritchhart et al, 2014) y cuyo objetivo didáctico se centra en orientar a los estudiantes hacia la indagación (ver Figura 2).

Figura 2.

Portada y ejemplo de actividades



Una vez visto el vídeo, el docente pregunta a sus estudiantes “¿Qué piensas que sabes sobre este tema?” Los estudiantes completan la primera parte de la rutina de forma individual y las comparte con el grupo. Seguidamente el docente categoriza las respuestas como conocimientos parciales o bien como ideas que pueden ser exploradas. Es importante dar tiempo a los alumnos para que piensen y reflejen sus ideas, así como para establecer conexiones con sus recuerdos y experiencias. Además, durante la puesta en común pueden conocer diferentes puntos de vista y construir a partir de las ideas de otros, lo que dará pie a que surjan nuevas ideas. Esto le ofrece al docente una oportunidad para identificar las concepciones erróneas de los alumnos y abordarlas.

La siguiente fase consiste en resolver la cuestión “¿qué te inquieta sobre este tema?”, lo que lleva al estudiante a pensar de manera más profunda, fomentando la indagación en lugar de la descripción y recolección de datos. Otras preguntas que se pueden realizar: ¿qué dudas te surgen sobre la temática tratada?, ¿qué te resultarían interesante investigar?, ¿qué te preocupa?, ¿qué despierta tu curiosidad? De esta forma se visibilizan las ideas que suscitan más interés para continuar investigado, es importante analizar si los estudiantes son capaces de formular preguntas de indagación y no solo de recogida de información.

Por último, pasamos a la fase de “exploración” en la que el docente solicita a sus estudiantes que planteen cómo investigar sus propias inquietudes o bien seleccionar las que consideren después de la puesta en común y trabajar sobre ellas con el grupo. A modo orientativo, se podrían hacer preguntas como ¿dónde podría conseguir información?, ¿a quién podría preguntar sobre el tema?, ¿cuáles serían las palabras clave?, ¿qué recursos podría utilizar?, ¿qué tipo de fuentes documentales serían fiables? Las respuestas obtenidas ofrecen al docente la oportunidad de observar la capacidad de los estudiantes para planificar una indagación.

Para finalizar, se propone a los estudiantes que realicen la rutina “El Titular”, perteneciente al bloque de rutinas para sintetizar y organizar ideas y que consiste en que los estudiantes escriban un titular sobre el tema o la cuestión estudiada que resuma y capte un aspecto que considere significativo (Ritchhart et al, 2014). Al compartir los titulares con el gran grupo el docente tendrá ocasión de conocer en qué punto se encuentra la clase con respecto al tema tratado.

Análisis de la propuesta diseñada

Tras la implementación de la secuencia anteriormente descrita, se ha realizado un análisis del contenido que han ofrecido los docentes que han implementado esta propuesta y de la retroalimentación sobre la sesión que nos han ofrecido los alumnos y se pueden extraer los siguientes comentarios:

- Una vez realizada la actividad los estudiantes son capaces de conocer cómo la pseudociencia puede ser refutada a través de un proceso de reflexión profunda y visibilizando el pensamiento tanto a nivel individual como grupal, analizándolo desde múltiples perspectivas.
- Es fundamental que los docentes sean modelos a seguir en el desarrollo del pensamiento visible, por lo que es necesario asegurarnos de que los educadores estén bien preparados y actualizados en los avances científicos y tengan su propio pensamiento crítico desarrollado. La formación continua y el acceso a recursos educativos de calidad son fundamentales para lograr este objetivo.
- Para el alumnado la sesión ha resultado, interesante, útil y divertida destacando el trabajo colaborativo en el desarrollo de las actividades que inducen a la reflexión.
- El profesorado hace aportes sobre ampliar el tiempo a varias sesiones para poder abordar los temas propuestos en profundidad, pues dicen ser complejos para el perfil del alumnado que acude al programa para la mejora del éxito educativo.

Conclusiones y Propuestas

Se considera que el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Secundaria Obligatoria es una herramienta poderosa para combatir la pseudociencia y promover una educación de calidad y basada en evidencias tal y como se refleja en el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (Ortega-Quevedo, et al., 2022). Tras el análisis de la implementación realizada se resalta el interés del alumnado por reconocer las pseudociencias y el pensamiento visible junto con metodologías cooperativas para abordar esta temática. Por contra se detecta como necesidad reforzar la fuerza cultural del tiempo en el diseño propuesto, pues las características propias del perfil del alumnado hacen que la temática sea menos accesible de lo previsto para el nivel y les requiere más tiempo poder realizar procesos de pensamiento profundo sobre ellas.

En conclusión, capacitar a los estudiantes del programa para la mejora del éxito educativo para que sean ciudadanos informados y capaces de discernir entre la ciencia y la pseudociencia es posible mediante la implementación de estrategias que fomenten la investigación y la evaluación crítica de la información.

Referencias bibliográficas

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Mazo, (2011). Claves para la formación ciudadana en la era digital. Revista Educación, Comunicación y Tecnología (6), 1 <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6711>
- Ojeda-Landirez, E., Secaira-Flores, E., y Castro-Chávez, N. (2021). La Ciencia y la pseudociencia: Dilema. *Polo del conocimiento*, 6 (5), 631-643. DOI: 10.23857/pc.v6i5.2689
- Ortega-Quevedo, V., Gil, C., y Vallés, C., (2022). Decisiones científico-tecnológicas y equilibrios en la ciencia y la tecnología. Una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(1), 223-244. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p223>
- Pedros-Alió, C., Antón, I.M., Manrubia, S., Hueso-Gil, S., Gallardo, J., Cobo-Simón, M., Seoane, M., Maestro-López, M., Ortega-González, P., Torres-Pérez, R. y Tenorio, R. (2022). *Ciencia o pseudociencia, herramientas para orientarse en un mar de información*. Plataforma.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

LA PROSTITUCIÓN DIGITAL AL ALCANCE DE UN CLIC

Eugenia Lavalle Troytiño, María Fernanda Chocomeli Fernández
Universitat de València

Autoría de correspondencia: eulatroy@alumni.uv.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan un acceso inmediato y constante a una extensa variedad de información y recursos, entre los cuales se encuentran los contenidos de carácter sexual. En la era digital en la que nos encontramos, la industria del sexo ha experimentado cambios profundos y peligrosos, deviniendo una empresa digitalizada. Dentro de este contexto, surge la prostitución digital como un nuevo modo de prostitución basado en el intercambio de dinero por actos sexuales usando como intermediario las TIC. Por ello, esta investigación tiene un doble objetivo: comprobar el alcance de las nuevas plataformas de prostitución digital como un método rápido y sencillo para acceder a contenido sexual desde casa en adolescentes y jóvenes; y detectar los métodos de captación para clientes y las oportunidades de consumo de la prostitución digital frente a los de la prostitución tradicional. Los resultados muestran una realidad peligrosa, la prostitución digital está al alcance de un clic, invadiendo de forma rápida y agresiva los espacios digitales, en especial aquellos que deberían ser libres de contenidos sexuales. Frente a ello, es esencial promover una educación digital como medio para alcanzar un uso responsable de las tecnologías, que involucre tanto a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como a sus familias.

Palabras clave: prostitución, pornografía, adolescentes, redes sociales e Internet.

Introducción / Marco Teórico

La prostitución es una práctica social que lleva presente en nuestro planeta desde el inicio de las primeras sociedades. El sistema prostitucional legítima que los varones utilicen el cuerpo de mujeres, niñas y niños a través de una sexualidad basada en la dominación masculina. Es un sistema que ha experimentado cambios profundos y peligrosos en las últimas décadas. La prostitución del siglo XXI es el resultado de la unión de tres sistemas de dominio: el patriarcal, el capitalista neoliberal y el racial/cultural (Cobo, 2016). A estos tres modelos de dominación se le une un último sistema: las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), dando lugar a lo que Mabel Lozano define como la *Prostitución 2.0*. Es decir, un nuevo modo de prostitución basado en el intercambio de dinero por actos sexuales usando como intermediario las TIC. De esta manera, se ha desarrollado un nuevo tipo de prostitución generado desde Internet y las redes sociales y que se diferencia de la prostitución tradicional, esencialmente, en el espacio en el que tiene lugar (ya sea de manera sincrónica o asincrónica) y en las formas en que se desarrolla. De esta manera, la creciente digitalización de la prostitución ha aumentado y facilitado el acceso a multitud de plataformas, servicios, prácticas sexuales, cuerpos, etc. convirtiendo el consumo de contenido sexual *online* en algo normativo y disfrazándolo de ocio (Lozano y Conellie, 2020; Instituto de las Mujeres, 2023). A su vez, nos encontramos en un momento de pleno auge de una industria del sexo que emplea la pornografía como herramienta para la difusión de prácticas sexuales violentas y machistas bajo el amparo de las tecnologías digitales y de la cultura de la violación, lo cual favorece la aparición de nuevas formas de mercantilización del cuerpo femenino (Gimeno, 2018).

En consecuencia, la industria sexual genera una continua oferta de consumo de mujeres o corporalidades feminizadas, promoviendo una representación social de la mujer vinculada al objeto y a la mercancía (Artazo y Bard, 2019). De este modo, cuando las lógicas capitalistas y neoliberales comienzan a sistematizarse y globalizarse, la prostitución y la pornografía dejan de ser una práctica de opresión patriarcal y se convierten en un sector fundamental para la

economía global y, especialmente, para la economía criminal (Cobo, 2016), generando cada vez más y más plataformas y espacios para el consumo de contenido y actividades sexuales. Así, la industria del sexo se convierte en una realidad social, expandiendo una cultura de la porno-prostitución. Este negocio lo constituyen tres agentes esenciales: los proxenetas, las personas en situación de explotación sexual y los clientes. En el presente trabajo nos centraremos en este último agente, siendo el principal responsable del aumento de la demanda y, por ende, de la oferta. Siguiendo esta misma línea, la teoría de la *Triple A Engine* explica por qué el consumo de contenido sexual *online* está cada vez más extendido. Para ello, plantea la existencia de tres factores: la facilidad de acceso (accesibilidad), el bajo o nulo coste (asequibilidad) y el anonimato a la hora de consumir. A estos tres factores se le une el avance imparable en la creación de nuevas plataformas de pornografía y prostitución *online* y la aceptabilidad social de su consumo como método de entretenimiento. De manera que, la *Triple A Engine* se traduce en un constante consumo de pornografía y prostitución digital, lo cual se refleja en las cifras tratadas a continuación (Alonso-Ruido et al., 2022).

Dentro de este marco, la investigación parte de la preocupación frente a la complejidad que ha alcanzado el fenómeno de la prostitución. Las hipótesis que se desarrollarán en el presente trabajo son, en primer lugar, que el auge tecnológico ha llevado a la prostitución digital a ser un producto accesible para una gran mayoría de personas y, en segundo lugar, que las nuevas generaciones, en comparación con las anteriores, se encuentran con mayores oportunidades de consumo de prostitución digital. Por ello, a partir del siguiente análisis se pretende comprobar el alcance de las nuevas plataformas de prostitución 2.0 como un método rápido y sencillo para acceder a contenido sexual desde casa en adolescentes y jóvenes, detectando los métodos de captación y las oportunidades de consumo de la prostitución digital y las políticas de prevención en el contexto nacional e internacional. Conviene aclarar que, a lo largo del trabajo, no se ha querido bajo ningún concepto denigrar a las personas que crean dicho tipo de contenido, sino más bien exponer los peligros potenciales de estas prácticas, sin entrar en juicios de valor.

En este sentido, es imprescindible tener presentes las problemáticas estructurales que atraviesan a la industria del sexo: la violencia de género, la cosificación de la mujer, la feminización de la pobreza y las dinámicas patriarcales de un mundo globalizado y neoliberal. En última instancia, mediante ese escrito se pretende denunciar que la prostitución digital nace como una pieza clave en la reproducción de la cultura del sexo, promoviendo un discurso dominante peligroso para todos los individuos, especialmente si se encuentran en etapas de adolescencia y juventud. Con el tiempo, nuestra Historia ha demostrado que la prostitución y la pornografía se han convertido en una realidad social, la cual conceptualiza y construye la sexualidad a través del poder, de la erotización de la violencia y de la legitimación de la masculinidad y feminidad patriarcal y, por ende, la desigualdad y la violencia de género (Gimeno, 2018).

Para finalizar, el presente trabajo parte de la revisión sistemática de literatura acerca de la prostitución digital, tomando como referencia investigaciones publicadas en bases de datos científicas como Scopus, Google Académico, Dialnet o Scielo, acompañada de un análisis etnográfico digital en cuatro plataformas: Only Fans, Instagram, Telegram y X. Asimismo, el marco de investigación y análisis en el que se desarrolla esta investigación es desde una perspectiva del feminismo radical y decolonial de la segunda ola, y desde una postura claramente abolicionista.

Objetivos / Hipótesis

El primer objetivo general se basa en comprobar el alcance de las nuevas plataformas de prostitución digital como un método rápido y sencillo para acceder a contenido sexual desde casa en adolescentes y jóvenes. Sus objetivos específicos son: explicar la prostitución en entornos digitales, así como su origen, sus causas y sus consecuencias; demostrar la facilidad en el acceso a contenido sexual en línea por adolescentes y jóvenes, ya sea pagado o gratuito;

y determinar las normativas y las medidas de prevención políticas nacionales e internacionales.

El segundo objetivo general es detectar los métodos de captación para clientes y las oportunidades de consumo de la prostitución digital frente a los de la prostitución tradicional. Sus objetivos específicos son: analizar los potenciales peligros de las plataformas especializadas de contenido sexual, partiendo de la experiencia de Only Fans; e Investigar las oportunidades de consumo y el marketing prostitucional en las redes sociales, partiendo de la experiencia de Telegram, Instagram y X.

Por su parte, las dos hipótesis que guían la presente investigación son: el auge tecnológico ha llevado a la prostitución digital a ser un producto accesible para una gran mayoría de personas; y las nuevas generaciones, en comparación con las anteriores, se encuentran con mayores oportunidades de consumo de prostitución digital.

Metodología / Método

El presente trabajo se trata de una investigación exploratoria que adopta un enfoque cualitativo y un diseño orientado a la comprensión de un fenómeno concreto. Las técnicas escogidas para ello han sido la investigación documental y la investigación etnográfica virtual, donde la persona investigadora aparece como el instrumento para la recogida de datos. El análisis etnográfico virtual se realiza en tres redes sociales y una plataforma especializada de contenido sexual: Twitter, Instagram y Telegram, por un lado, y Only Fans, por otro.

Resultados y Discusión

Los resultados constatan la presencia de la prostitución digital como un peligro potencial para la salud sexual y afectiva. Como consecuencia de su creciente auge, han devenido multitud de riesgos unidos a la normalización de la prostitución y a su influencia en el imaginario colectivo. Asimismo, este fenómeno aparece como un arma de doble filo, pues mientras se presenta mediáticamente como una práctica de empoderamiento y libertad de expresión, por detrás, arrastra cantidad de perjuicios para la persona generadora de contenidos. Además, la prostitución digital es una herramienta más que ha empleado la industria del sexo para vender y comercializar el cuerpo femenino, sin olvidar que en ella también entran en juego las dinámicas de la explotación sexual y la captación de mujeres y adolescentes.

Por último, respecto a la incidencia de estas prácticas sobre los y las adolescentes, la presencia de contenido sexual en la adolescencia denota una realidad peligrosa, precisamente porque se trata de una etapa vital de crecimiento y de descubrimiento de su dimensión sexual. Sin embargo, muchos adolescentes carecen de los conocimientos y habilidades necesarias para utilizar de manera consciente y crítica las diversas oportunidades de consumo que brinda Internet. Además, generalmente, no se les brinda una educación sexual de calidad, lo cual agrava el peligro.

Conclusiones y Propuestas

La prostitución digital ha resultado ser un fenómeno de estudio relevante y pertinente, debido su gran auge durante estos últimos años. Partiendo de los objetivos planteados al inicio de la investigación, los resultados obtenidos a estas alturas han sido satisfactorios. A lo largo del presente trabajo se ha podido comprobar el alcance de las nuevas plataformas de prostitución digital como un método rápido y sencillo para acceder a contenido sexual desde casa, además de detectar los métodos de captación para clientes y las oportunidades de consumo de la prostitución digital frente a los de la prostitución tradicional. Si bien los objetivos de estudio estaban aplicados a adolescentes y jóvenes, la investigación no ha obtenido resultados significativos en torno a este sector etario. Se han podido demostrar los riesgos potenciales del acceso de adolescentes y jóvenes a contenidos sexuales, pero los instrumentos de estudio disponibles no han permitido descubrir en qué cantidad acceden las nuevas generaciones a contenidos de prostitución digital. Por su parte, sí se ha podido demostrar que la pornografía continúa siendo predominante, a pesar de que estos últimos años la prostitución digital haya vivido un auge significativo.

Por ello, ante un mundo tecnológico lleno de posibilidades, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no siempre poseen los conocimientos, saberes y competencias necesarias para utilizar de manera consciente y crítica todas las oportunidades que ofrece Internet. Mediante este trabajo se ha podido comprobar la necesidad de una educación digital como medio para alcanzar un uso responsable de las tecnologías en el ámbito sexual. En este sentido, es esencial elaborar propuestas y recursos educativos que promuevan una comprensión ética del uso de tecnologías en estos ámbitos y que, junto a una educación afectivo-sexual, derriben los riesgos tecnológicos a los que se exponen las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas.

- Alonso-Ruido, P., Sande, M., y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Aránguez, T. (2021). Tres modelos legislativos de la pornografía. *Atlánticas*, 6(1), 165-189. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7143>
- APRAMP (2023). *Radiografía de la trata en España. Una propuesta de atención a pie de calle*. APRAMP. <https://acortar.link/F9TauH>
- Ariño, A. (2022). *La prostitución en la Comunitat Valenciana: una mirada sociológica*. Tirant humanidades.
- Artazo, G. C., y Bard Wigdor, G. (2020). Pornografía mainstream y su relación con la configuración de la masculinidad hegemónica. *Atlánticas*, 4(1), 325-357. <https://doi.org/10.17979/arief.2019.4.1.3461>
- Cobo, R. (2016). Un ensayo sociológico sobre la prostitución. *Política y Sociedad*, 53(3), 897-914. https://doi.org/10.5209/rev_poso.2016.v53.n3.48476
- Cobo, R. (2019). El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución. *Oñati Socio-legal Series*, 9(1), 6-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780382>
- Diaconía España (2022). Implicación e impacto de la tecnología en la trata con fines de explotación sexual. <https://acortar.link/3Ln2Lx>
- Donevan, M., y Farley, M. (2021). Reconnecting Pornography, Prostitution, and Trafficking. *Atlánticas*, 6(1), 30-66. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7312>
- Gimeno, B. (2018). La nueva utilidad de la prostitución en el neoliberalismo. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 3 (1), 13-32. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3077>
- Gómez, Á., y Verdugo, R. M. (2021). Prostitución y confinamiento: El Putero 2.0. *Ex Aequo*, 43, 101-112. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2021.43.07>
- Instituto de las mujeres (2023). *Prostitución en contextos digitales*. Instituto de las Mujeres. [https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Prostitucion en contextos digitales.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Prostitucion%20en%20contextos%20digitales.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. INE. https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 215, 7 de octubre de 2022, pp. 1-66. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#top>
- Lozano, M., y Conellie, P. J. (2020). *PornoXplotación: la explosión de la gran adicción de nuestros tiempos*. Alrevés.

- Ontaneda, B. (2023). El controvertido fenómeno de OnlyFans. *Comunifé*, 23(1), 55-59.
<https://doi.org/10.33539/comunife.2023.n23.3128>
- Serrano, G., Villena, A., y Chiclana, C. (2020). Uso de pornografía en adolescentes y educación sexual. *Revista desexología*, 9(2), 52-59.
- UNODC (2022). *Global Report on Trafficking in Persons 2022*. United Nations.
<https://acortar.link/73MGZz>

EPDLAB: NARRATIVAS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE, LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA ACTIVA

María Lobo Romero, Roi Guitián Martínez
Asociación Galega de Comunicación para o Cambio Social (Agareso)

Autoría de correspondencia: participacion@agareso.org

Resumen

EpDLab es una experiencia que, tras nueve años de recorrido, sigue estudiando la comunicación como un hecho social y cultural: los códigos de representación y las narrativas que elegimos definen nuestra relación con el mundo que nos rodea y con los colectivos que lo habitan. Ya en el 2001, Castells dijo que “[Internet] es mucho más que una tecnología. Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social”. Y, efectivamente, la comunicación digital modificó por completo nuestra forma de interactuar, de significarnos y de representarnos, y se convirtió en un soporte para la cultura, la información y el aprendizaje. Memes, gifs, vídeos multiformato, remezclas, fotografías o canales de Youtube forman un ecosistema mediático con sus propias reglas, pero ¿cómo afecta todo esto a nuestro imaginario sociocultural? ¿Estamos educando para comprender y utilizar estos recursos desde la autonomía y pensamiento crítico? ¿Cómo interactúa el alumnado con este código en función del contexto cultural y socioeconómico? EpDLab es, además, una comunidad interdisciplinar que explora metodologías de aprendizaje entre iguales para construir modelos de acción-investigación, prototipos replicables que ayuden a responder estas preguntas y que desarrollen propuestas complejas enmarcadas en la cultura digital, la educación mediática, la ciudadanía, y la educación comprometida con los derechos humanos.

Palabras clave: educación mediática; educación para la ciudadanía; aprendizaje entre iguales; narrativas digitales; comunidad de aprendizaje.

Introducción / Marco Teórico

EpDLab trabaja alrededor de 3 ejes principales: la educación mediática, la comunidad educativa y la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Es un proyecto de Educomunicación que, a nivel teórico, tiene su base en el trabajo de M. Kaplún, en las teorías del aprendizaje como construcción cultural de L. Vigotsky, en el modelo de escuela popular desarrollado por Celèstin Freinet y la pedagogía crítica de Paulo Freire, entre otros.

EpDLab se desarrolla a partir del concepto de “folclore digital” que explora ampliamente J. Rowan (2015); incorporamos las creaciones propias del entorno de Internet como herramientas para la educación crítica y la comunicación. En el folclore, vinculado a la tradición oral y a los saberes compartidos, la noción de autoría se diluye y una creación puede ser reinterpretada sin limitaciones, formando parte de la comunidad como propietaria colectiva de la pieza. Desde esta noción de narraciones colectivas y populares es desde donde entendemos que se debe trabajar la educomunicación crítica.

Recuperamos también una idea indispensable: la educación para la participación activa. De este modo, EpDLab se apoya en las teorías sobre convergencias culturales desarrolladas por Jenkins (2006), que hablan del potencial de los discursos populares como forma de interacción y confrontación con los de los medios tradicionales. La cultura contemporánea se construye, además, en espacios tanto físicos como virtuales, entendiendo que los medios de comunicación son un soporte para la transmisión cultural y para el aprendizaje. Y entendemos que las redes sociales son también medios de comunicación. En este sentido, el proyecto trabaja sobre la representación de los diferentes colectivos en los relatos mediáticos y reflexiona sobre cómo estos construyen representaciones que se convierten en realidades y actitudes. O, al menos, en nuestra forma de conocer e interactuar con otras realidades.

Porque todo sujeto es, en definitiva, un sujeto cultural. La comunicación, como soporte para la transmisión de la cultura y el aprendizaje, es por lo tanto un hecho socio-cultural, porque las representaciones mediáticas reflejan nuestra visión del mundo y de los colectivos que lo habitan, al tiempo que definen cómo es nuestra relación con ellos. La cultura no es algo estático y aislado en un marco especializado, la cultura está viva, se comparte, se transmite y se aprende. Y, por lo tanto, también cambia cuando cambian las comunidades que la sostienen. En este contexto, se hace inevitable incorporar la enseñanza de habilidades para buscar, leer, comprender y aprehender de forma autónoma y significativa. Esta fundamentación subraya la evolución constante de EpDLab y su compromiso con la educación como derecho, la cultura como soporte para el aprendizaje y la creación colectiva como herramienta de ciudadanía, contribuyendo al desarrollo de un enfoque innovador y replicable en la educación.

Objetivos / Hipótesis

EpDLab se estructura en torno a una trayectoria de 9 años como experiencia didáctica en constante evolución; nuestra propuesta introduce en el aula la educación mediática y el desarrollo de la competencia digital en intersección directa con las competencias lingüísticas, ciudadanas y de expresión cultural, con el objetivo de formar al alumnado en el ejercicio de una ciudadanía comprometida, preparada para participar, desde el pensamiento crítico y la innovación como motores del aprendizaje.

En el año 2015, EpDLab surge como una estrategia para dar respuesta a cuatro preguntas generales:

1. ¿Cómo interactúa el alumnado con los contenidos propios de la educación en valores y para la ciudadanía global en función de su contexto cultural y socio-económico?
2. ¿Cuál es el impacto de la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Cómo podemos fortalecer nuestro compromiso con la mejora continua de los procesos educativos?
4. ¿Cómo podemos desarrollar un modelo de acción-investigación basado en la Educomunicación y en la comunicación digital como soporte de la cultura, la comunidad y el aprendizaje?

Siguiendo las premisas de “La educación expandida”, creemos que la comunicación digital también es un espacio de aprendizaje. Así, como primer objetivo, es fundamental introducir en el aula la educación mediática, porque la comunicación es un hecho social y cultural que define nuestra relación con el mundo y con las personas que lo habitan. Las acciones dirigidas a abordar este objetivo nos ayudan a responder las dos primeras preguntas, y para ello, diseñamos un itinerario de actividades que se desarrolla en paralelo en cinco centros educativos de Galicia, cada uno de ellos ubicado en un contexto sociocultural, e incluso socioeconómico, diferente del resto.

El segundo objetivo tiene que ver con la innovación como garante de una educación de calidad, clave para garantizar la igualdad de oportunidades al tiempo que un modelo significativo adaptado a una realidad cambiante y diversa.

El tercer objetivo es desarrollar un modelo de investigación-acción basado en la educomunicación y que, al mismo tiempo, nos ayude a elaborar soluciones para los objetivos anteriores. Así, trabajamos para desarrollar una propuesta que resulte de la combinación de los siguientes principios metodológicos:

- El aprendizaje P2P (*peer-to-peer*): estrategias de aprendizaje basadas en el diálogo, el trabajo en grupos y la reflexión colectiva.
- El desarrollo de habilidades relacionadas con la ciudadanía implica el fomento de la participación social, y esto pasa, inevitablemente, por la lectura crítica de la información.

- El aprendizaje significativo, a través de dinámicas en las que se trabaja desde el contexto cotidiano del alumnado, y la filosofía *edupunk*, descrita por D. Álvarez como el diseño de “experiencias de aprendizaje que estimulen el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes poniendo en valor sus propios intereses como motor del mismo, un modelo en el que el procomún, el código abierto y el conocimiento libre. Este aprendizaje [...] necesita de un grado de competencia digital que le permita gestionar la cantidad de recursos disponibles en la red”.

Metodología / Método

Una comunidad de aprendizaje interdisciplinar es nuestra principal fortaleza: centros educativos y profesorado autónomo, grupos de investigación (uno en la Universidad de Santiago de Compostela y otro en la de A Coruña), y estudiantes de disciplinas relacionadas con la didáctica y la pedagogía en las universidades citadas y en la Universidad de Vigo.

La LOMLOE reconoce, entre sus competencias clave, la competencia digital, y EpDLab propone trabajar el pensamiento crítico a través de la educación mediática, la creación cultural y el ejercicio de la ciudadanía en relación directa con la educación en valores y con la justicia social: lectura crítica de medios, análisis y comprensión de los discursos en función de emisores, receptores, soportes y contexto, el valor de los recursos narrativos y la representación de los grupos sociales en los diferentes relatos, la habilidad para leer y crear mensajes en diferentes formatos... Ni la tecnología ni las narrativas asociadas a ella son neutrales, y es necesario visibilizar esa subjetividad implícita a toda construcción cultural. En un contexto socioeconómico donde se fomenta el consumo pasivo y acrítico, proponemos trabajar en la lectura crítica y en la producción de contra-discurso como herramienta de participación social. De esta manera, combinamos estrategias didácticas basadas en la observación y en el análisis individual, con otras de reflexión colectiva y de trabajo en grupos. El objetivo es promover el aprendizaje entre iguales para la construcción de conocimiento, así como formar al alumnado en dinámicas sociales que fomenten el diálogo, la colaboración y la innovación en la busca de soluciones compartidas. Todos los aprendizajes en EpDLab tienen un enfoque multidireccional, activo y participativo. Cada sesión se estructura en torno a una metodología en 5 pasos: escanear (motivación e identificación de ideas previas), activar el conocimiento (introducción de nuevos conceptos y habilidades), comprender (desarrollo y puesta en común de contenidos clave), prototipar (aplicación de conocimientos y habilidades a través de la creación cultural) y evaluar (revisión y valoración para el aprendizaje, en contraposición a la tradicional calificación de lo aprendido).

A lo largo del itinerario, el foco no está en el producto final, sino en el proceso de creación de significantes y significados culturales. El alumnado no trabaja con equipos de grabación o edición profesionales, sino con dispositivos presentes en el aula, del centro y/o personales (móviles, tabletas, portátiles), para trabajar tanto habilidades comunicativas (lectura y comprensión de contenidos mediáticos, reconocimiento del discurso y de los géneros, lectura y pensamiento visual y gráfico, producción de mensajes multimedia, expresividad y argumentación, etc.), como habilidades sociales y culturales (trabajo en grupo, relaciones interculturales, pensamiento global y local, colaboración, solución de problemas, etc.). De este modo, diseñamos un itinerario de actividades con tres grupos clave: alumnado, docentes y profesionales de la educación, y comunidad universitaria (investigación y transferencia).

Resultados y Discusión

Durante estos años, EpDLab ha trabajado de forma directa con más de 800 alumnos y alumnas y con 70 docentes, y ha estado presente en 30 congresos, jornadas especializadas y publicaciones.

El principal resultado es una herramienta modular con un total de 9 situaciones de aprendizaje que pueden ser implementadas como itinerario o de forma independiente. Como complemento, también facilitamos una experiencia de aprendizaje para trabajar con grupos

heterogéneos en jornadas de convivencia y producción cultural, elaboradas a partir del hackathon o encuentro intercentros que se celebra cada curso escolar. Cada situación de aprendizaje aborda un contenido específico desde una perspectiva mediática (educación como derecho universal, interculturalidad, análisis de discurso informativo y cultural, producción mundial y reparto de los recursos, construcción del género y violencias simbólicas...), y una narrativa concreta (memes, fotografía, vídeos, remezclas, contrapublicidad...) Este itinerario incluye también una formación específica para docentes y profesionales de la educación, centrada en el análisis y la puesta en práctica de todas las estrategias y herramientas del itinerario para el alumnado.

Un segundo resultado es la elaboración de una metodología propia, basada en la intersección de las propuestas descritas en el apartado "Objetivos" y descrita brevemente en "Metodología". Este modelo, adaptable y aplicable a cualquier proceso de investigación y trabajo en grupos, tiene el aprendizaje entre iguales como elemento clave de su desarrollo, e incluye 5 reflexiones previas para el diseño y 5 pasos para elaborar la experiencia didáctica.

Como tercer resultado, conseguimos crear una comunidad interdisciplinar de aprendizaje e investigación, ya descrita en párrafos anteriores. Esta comunidad permite el testeo de actividades piloto, la introducción de temáticas relevantes, garantiza la contribución del programa al currículum educativo y la coherencia con el marco legislativo vigente.

Durante la pandemia de COVID-19 y el período de restricciones posterior, EpDLab fue adaptado a un entorno de aprendizaje en línea y a otro de modalidad mixto; ambos siguen disponibles para su reutilización y adaptación a través del aula virtual, que cuenta con registro de 40-50 accesos diarios de media. Además, cada año, colaboramos con otros institutos que usan el aula y la evalúan desde una visión externa al proyecto.

Por último, desde el año 2022, contamos con el Kit Digital de Aprendizaje Abierto (kit.epdlab.gal), que es un resultado pero, al mismo tiempo, es también un proceso: nuestro objetivo es trabajar alrededor de un modelo o prototipo de recurso educativo basado en la ECG y en nuestra propuesta metodológica para identificar los puntos de conexión y las posibles contribuciones entre los diferentes agentes implicados.

Conclusiones y Propuestas

En cuanto a las conclusiones de estos nueve años, podríamos extraerlas de las diferentes herramientas de evaluación que implementamos en las actividades. Por un lado, en cada sesión ponemos en marcha distintas dinámicas de evaluación cualitativa: se trata de evaluación para el aprendizaje, y no exclusivamente del aprendizaje. Así, jugamos con el Mural Común de Aprendizajes, los Exit Tickets, o los memes de evaluación. La evaluación cuantitativa la realizamos a través de cuestionarios y todo esto se completa con un informe de evaluación externa que combina ambas perspectivas.

Tras analizar todos estos resultados, afirmamos que el proyecto es relevante, significativo y, además, consigue una vinculación emocional con gran parte del alumnado. Esto les permite apropiarse del proceso de aprendizaje, así como vincularlo directamente con su experiencia cotidiana y con la creación de contra-discurso como estrategia de participación social.

La comunicación digital sigue teniendo un papel muy relevante a la hora de construir nuestra forma de ver el mundo: es una ventana por la cual llegamos a conocer ciertas realidades que no tenemos en nuestro contexto inmediato y que son, al mismo tiempo, un reflejo de esta mirada. Esto nos lleva a volver a poner en el centro la educación mediática para trabajar en las aulas, es decir, cómo herramienta indispensable para construir ciudadanía libre, autónoma y responsable.

Referencias bibliográficas

Álvarez, D. (2013). Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación *edupunk*. En J. Bergmann y M. Grané (Eds). *La universidad en la nube*. A

universidade na nuvem (pp. 239-262). LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. https://www.lmi-cat.net/sites/default/files/6_universidadnube.pdf

Castells, M. (2001) *Internet y la sociedad red* [Lección Inaugural]. Inauguración Curso Académico. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. <https://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>

Díaz R. et al. (Ed). (2009). *La Educación Expandida*. Zemos98.

Freinet, C. (1997). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial de la Torre.

Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 29 de diciembre de 2020, pp. 1-86. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Competencia digital*. <https://acortar.link/G0tAns>

Rowan, J. (2015). *Memes. Inteligencia idiota, política rara y folclore digital*. Capitán Swing Libros.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.

GOBERNANZA DIGITAL E IMAGINARIOS SOCIOTÉCNICOS EN EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SECUNDARIA DE CASTILLA Y LEÓN DESDE EL TECNOFEMINISMO

Mónica Salcedo Díez, Yasna Pradena García, Eduardo Fernández Rodríguez, Ada Freitas Cortina
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: monica.salcedo@uva.es

Resumen

Este trabajo explora y analiza el impacto que en la actualidad está teniendo el desarrollo y uso de plataformas digitales en los contextos educativos, especialmente en lo que se refiere a las intersecciones y relaciones entre tecnología y género, ciencia de datos y feminismo. En la primera parte se realiza un breve recorrido teórico en el que se presentan los principales hitos vinculados con la gobernanza digital en educación y el aceleracionismo tecnológico, el papel que juegan en los procesos de reforma educativa a nivel global y la apropiación que hacen los agentes de la comunidad educativa de los fenómenos ligados a la plataformización en educación, para llegar finalmente a la necesidad de repensar todas estas cuestiones en términos de equidad e igualdad a la luz del marco ofrecido por el tecnofeminismo y el feminismo de datos.

La investigación se ha centrado en la realización de un estudio de caso realizado en la comunidad de Castilla y León respecto de cómo afectan los procesos de gobernanza digital en Educación Secundaria. Para realizar dicho estudio se han realizado una serie de entrevistas a docentes y *policymakers*, adoptando la metodología del Análisis del Discurso para la codificación y categorización de datos en relación con la gobernanza digital en los centros educativos, la conformación de imaginarios sociotécnicos diferenciados en relación con las plataformas educativas y su impacto diferencial en términos de género, democracia y justicia social. Se ofrecen finalmente una serie de resultados, conclusiones y propuestas que van en la línea de la integración de la perspectiva de género en lo que concierne a la gobernanza digital, la accesibilidad y democratización de los datos en el uso de plataformas, la incorporación de herramientas transdisciplinares que articulen entre sí enfoques poshumanistas y tecno-feministas y la promoción de la justicia social a través del feminismo de datos.

Palabras clave: gobernanza digital, tecnofeminismo, feminismo de datos, imaginarios sociotécnicos.

Introducción / Marco Teórico

Redes políticas de gobernanza digital en educación e imaginarios sociotécnicos

La pandemia global COVID-19 ha sido el detonante para la aceleración de la transformación digital y la inteligencia artificial de la educación en escala global que estamos viviendo justamente ahora. Aceleración del shock pandémico (Williamson y Hogan, 2020). Esta aceleración de la digitalización de los sistemas educativos está produciendo la emergencia de un nuevo movimiento de reformas educativas globales que verifica que las reformas ya han dejado de ser analógicas, para convertirse en digitales (Rizvi et al., 2022). Como están demostrando las últimas investigaciones en el campo de la educación, esta aceleración pandémica y estas reformas educativas digitales, son posibles porque vienen configuradas a través de la configuración y los diseños de unos imaginarios sociotécnicos para guiar el futuro de la educación global (Saura et al., 2022).

Si los imaginarios sociotécnicos sobre la transformación digital y la inteligencia artificial están diseñándose por actores políticos específicos, ¿cómo se materializan dichos imaginarios en las nuevas formas de gobernanza global?, ¿qué efectos están teniendo estos imaginarios en la gobernanza de la política educativa española? Las investigaciones más recientes sostienen que la aceleración de la transformación digital de los sistemas educativos y la aceleración de la inteligencia artificial tras la COVID-19 están generando la aparición de nuevas formas de gobernanza global, que han dejado de ser analógicas para convertirse en digitales (Cone et al., 2022). Aunque los actores políticos interesados en la industria tecnológica están más involucrados en las formas de hacer políticas, cada vez más común que las herramientas de inteligencia artificial y datos inteligentes participen, junto a los humanos, en la toma de decisiones políticas, formando parte de unas nuevas redes políticas de gobernanza global (Gulson, 2022). En el caso español, algunos estudios iniciales también manifiestan que cada vez es más común la configuración de estas nuevas formas de redes políticas de gobernanza digital en las que las Big Tech, fundaciones filantrópicas, lobbies y corporaciones diversas interesadas en los mercados digitales se unifican a herramientas de inteligencia artificial y macrodatos para incidir en la transformación digital del futuro de la educación en España (Turienzo et al., 2022).

Los imaginarios sociotécnicos sobre la transformación digital y la inteligencia artificial diseñados para configurar y proyectar el futuro de la educación se están materializando en los centros educativos a través software y hardware que acelera una nueva gobernanza digital de la educación (Perrota et al., 2021). Estas investigaciones sostienen que la aceleración pandémica de los nuevos software y hardware en las instituciones educativas está originando cambios pedagógicos y organizativos de especial relevancia que modifican la gobernanza dentro de los centros. Estos cambios se sostienen mediante imaginarios que recogen principios del conductismo automático, la psicología del comportamiento y sistemas de codificación algorítmica cada vez más cuantificables, eficientes y eficaces que determinan la gobernanza escolar. Las plataformas digitales de Google for Education y Microsoft 365 son las principales materializaciones en los centros educativos que están articulando los cambios más relevantes de la transformación digital de esta gobernanza la educación. Estas plataformas digitales están generando las principales modificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Decuypere et al., 2021), basados en la “lógica anticipatoria” y nuevos procesos de automatización en educación, a la vez que expanden nuevos procesos de formación docente cada vez más tecno-solucionista. Esta gobernanza digital se ve afectada también por nuevas prácticas de gerencialismo y marketing digital a raíz de la penetración de plataformas digitales basadas en inteligencia artificial y algoritmos predictivos que modifican la elección escolar o *school choice algorithms* (Swist y Gulson, 2023).

Gobernanza digital desde una aproximación tecnofeminista: una articulación necesaria

La tecnología moderna ocupa todas las esferas de la vida actual y existe apenas actividad humana que tenga lugar a espaldas de ella y el uso de hacemos de ella y de los productos derivados, se ve afectado por las relaciones, los significados y las identidades de género (Wajcman, 2006). Mientras se desdibujan límites que tradicionalmente colocaban a las mujeres dentro de las dicotomías del mundo moderno occidental, el simbolismo y el lenguaje tecnológico son masculinos, se estandariza la experiencia masculina asociando la norma a los hombres (Wajcman, 2006), se identifica lo tecnológico con actividades asociadas a la esfera pública, la dimensión cultural de la tecnología favorece la constitución del género masculino como competente y se infravalora el trabajo femenino con el objetivo de alcanzar la estandarización de determinadas tecnologías (González, 2005). Pese a ser las mujeres las primeras tecnólogas, existen muchas razones que explican la ausencia de mujeres en el plano tecnológico: la presencia histórica de una brecha de acceso, barreras explícitas y barreras implícitas, destacando principalmente los estereotipos de género y cómo estos modifican el comportamiento y la identificación de lo tecnológico con actividades asociadas a lo masculino y no otro tipo de artefactos útiles en la vida doméstica o del hogar (González, 2005).

Si pasamos ahora a analizar el contexto de la gobernanza digital desde esta aproximación tecnofeminista, en la literatura científica ha emergido con fuerza el movimiento vinculado al feminismo de datos (*data feminism*) como una forma de pensar en los datos, tanto en sus usos como en sus límites, que se basa en la experiencia directa, en el compromiso con la acción y en el pensamiento feminista interseccional (D'ignazio y Klein, 2023). Esta estrategia pone en valor una relación bidireccional de aporte mutuo: el análisis de datos ha ayudado a las luchas de las mujeres en todo el mundo de igual forma que estas han realizado grandes progresos en la materia. Evidenciando que el poder no está distribuido de forma equivalente en el mundo, el feminismo de datos evidencia la forma en que la ciencia de datos refuerza las desigualdades sociales, siendo esta misma el instrumento seleccionado para invertir la situación.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general de la investigación parte del análisis de las nuevas formas de gobernanza digital en los centros educativos de educación secundaria que están transformando la democracia y la justicia social a raíz del uso de la plataforma digital de Microsoft en España. Y para ello, se han planteado los siguientes objetivos de tipo más específico

- Examinar los procesos de datificación, codificación y algorítmicos de las plataformas digitales de Microsoft que producen desigualdad de género y cambios en la democracia y la justicia social en los centros.
- Interpretar los resultados de las entrevistas de las y los docentes participantes que utilizan las plataformas de Microsoft en torno a la desigualdad de género y cambios en la democracia en los tres centros educativos.
- Sistematizar y difundir los resultados en torno a la desigualdad de género y cambios en la democracia en los centros educativos que utilizan las plataformas de Microsoft.

Metodología / Método

El estudio realizado parte de una investigación de corte biográfico-narrativo (Chase, 2015; Denzin y Lincoln, 2015; Rivas Flores, 2014) realizada en Castilla y León, pues el foco de atención se centra en el análisis de las producciones narrativas a través de las que las y los participantes conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno de las plataformas digitales y su utilización en los centros de educación secundaria. En este marco de investigación, el uso de la estrategia de investigación del ecosistema digital conocida como Tecnografía, lo que nos permite un acercamiento analítico en el que se hibridan elementos de análisis etnográfico y elementos propios del análisis tecnológico (Bucher, 2018) para comprender los efectos de las plataformas digitales en educación en las nuevas formas de gobernanza digital en los centros educativos. Esta estrategia será útil para examinar los efectos de la codificación, los algoritmos, y la datificación que se encuentran en cada Application Programming Interfaces (API) de las plataformas digitales para la educación de Microsoft. La API es comprendida como la “caja negra” de un lenguaje codificado que establece las “reglas de juego” (Perrota et al., 2022).

Los instrumentos y fuentes de datos de indagación utilizados para realizar la investigación responden a las complejidades propias de la etnografía digital (Ardévol et al., 2008):

- Por un lado, se analiza cada API para comprender como operan modo interconectado otros softwares y determinar los posibles procesos de segregación por género, y discriminación que pueden alterar la justicia social y la democracia en los centros educativos. La tecnografía sirve, en sí, para analizar cada API y examinar las capacidades de agencia de cada software.
- Por otro lado, se realizan diez entrevistas semiestructuradas (garantizando la paridad de género) como proceso dialógico de investigación (Brinkmann y Kvale, 2014), para comprender cómo los docentes de Castilla y León interactúan con las plataformas digitales en las nuevas formas de gobernanza en los centros educativos Microsoft.

- También se implementan seis entrevistas semiestructuradas más, dos *policymakers*, dos expertos internacionales y dos expertos nacionales, en todas ellas manteniendo la paridad de género. Esta diferenciación igualitaria entre participantes puede ofrecer resultados significativos para reducir la discriminación género, y producir una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Para la codificación y categorización de datos en relación con la gobernanza digital en los centros educativos, la conformación de imaginarios sociotécnicos diferenciados en relación con las plataformas educativas y su impacto diferencial en términos de género, democracia y justicia social, se adopta la metodología del Análisis del Discurso. Para analizar todas esas prácticas y representaciones digitales materializadas en discursos se hibridan procedimientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) para examinar e interpretar las agendas de los actores políticos (Fairclough & Fairclough, 2011) y del Análisis del Discurso Político (ADP) para examinar e interpretar las agendas programáticas de los gobiernos (Fairclough et al., 2004).

El ACD y el ADP son medios apropiados para analizar elementos semióticos que construyen los significados que se configuran en los diversos imaginarios sociotécnicos de la transformación digital y la inteligencia artificial en educación que proyectan el futuro del desarrollo económico, social y político. La hibridación del ACD y el ADP permite examinar la relación dialéctica entre las relaciones de poder y la ideología que se materializan en los discursos de los diferentes imaginarios sociotécnicos y prácticas diferenciales digitales en educación, según las tipologías de actores políticos de la gobernanza global. Se utiliza el software “Atlas.ti 23” a través de una codificación abierta de las informaciones, codificaciones selectivas y delimitaciones inductivas

Resultados y Discusión

El estudio de caso realizado en el contexto de Castilla y León, permite evidenciar la discusión que muchas autoras han iniciado respecto del inicio de una cuarta ola del feminismo que requiere la necesidad de que las mujeres se apropien de la tecnología y ejerciten su 5 autonomía profesional al modificar, analizar, utilizar e incluso hackear las plataformas digitales, sus herramientas y dispositivos. Lo que también nos lleva a considerar nuevamente la brecha digital de género, en este caso poniendo el foco de estudio respecto a cómo afecta el capitalismo de datos y la gobernanza digital algorítmica a las mujeres.

La investigación realizada nos permite analizar de forma descriptiva el uso que la comunidad educativa respecto de los diseños preestablecidos en el ecosistema de plataformas digitales y el papel que juegan los datos dentro de las estructuras del capitalismo educativo. El análisis efectuado apunta a las posibilidades de utilizar las tecnologías algorítmicas con mayores niveles de concienciación cívica, justicia social y sensibilidad sistémica.

Conclusiones y Propuestas

A la luz de lo planteado a lo largo de la investigación, se concluye que una de las cuestiones más urgentes es la de dar pasos en la línea de crear un marco de soberanía digital educativa en el contexto de los centros escolares españoles, el cual se oriente hacia el establecimiento de directrices de transformación sustentadas sobre una ética feminista, redistributiva e inclusiva que reduzca las desigualdades de género, fomente una mayor integración y diversidad social, buscando además un mayor desarrollo de la autonomía profesional de las y los profesionales que trabajan en las escuelas. La investigación realizada evidencia la necesidad de repensar asuntos como el del uso de la tecnología digital en la escuela, el papel que juegan las plataformas, así como los datos de los que se nutren, obligándonos a incorporar la perspectiva de género en dichos análisis. De este estudio se extraen varias propuestas: desde la ya mencionada integración de perspectiva de género en cuestiones tecnológicas y de datos, la accesibilidad y democratización de los datos gracias al uso de plataformas, el uso de herramientas transdisciplinares que articulen entre sí enfoques poshumanistas y tecno-feministas para la mejor comprensión de los datos y de la realidad

gracias a la democratización de los datos y, por último, la promoción de la justicia social a través del feminismo de datos.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E., Estalella, A. y Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Anjulegi Atropolfia Elkartea.
- Brinkmann, S., y Kvale, S. (2014). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Bucher, T. (2018). *If...then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. 4, pp. 58-112). Gedisa.
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., ... y Vanermen, L. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>.
- Decuypere, M., Grimaldi, E., y Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. (Vol. 4). Gedisa.
- D'ignazio, C., y Klein, L. F. (2023). *Data feminism*. MIT press.
- Dussel, I., y Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos en la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado*, 27 (1), 39-60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26247>.
- Fairclough, I., y Fairclough, N. (2011). Practical reasoning in political discourse: The UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22(3), 243-268. <https://doi.org/10.1177/09579265103954>.
- Fairclough, N., Jessop, B., y Sayer, A. (2004). Critical realism and semiosis. In J.M. Roberts and J. Joseph (Eds.), *Realism, Discourse and Deconstruction* (pp. 23-42). Routledge.
- González, V. S. (2005). Estudios feministas sobre tecnología: un repaso de los comienzos. *Clepsydra. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 4, 97-112. <https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/article/view/2330>.
- Gulson, K.N., y Witzenberger, K. (2022). Repackaging authority: artificial intelligence, automated governance and education trade shows. *Journal of Education Policy*, 37(1), 145-160. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2020.1785552>.
- Matthews, M. (2021). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: A corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1864398>.
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., y Witzenberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labor of platform pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education*, 62(1), 97–113. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>.
- Peruzzo, F., Ball, S. J., y Grimaldi, E. (2022). Peopling the crowded education state: Heterarchical spaces, EdTech markets and new modes of governing during the COVID-19 pandemic. *Int. Journal of Educational Research*, 114, 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102006>

- Rahm, L. (2021). Education, automation and AI: a genealogy of alternative futures. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 6–24. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1977948>
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7 (14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rizvi, F., Lingard, B., y Rinne, R. (2022). *Reimagining Globalization and Education*. Routledge.
- Saltman, K. (2022). *The Alienation of Fact: Digital Educational Privatization, AI, and the False Promise of Bodies and Numbers*. The MIT Press.
- Saura, G., Cancela, E., y Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30(116), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>.
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J., y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa “Google”. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE*, 19(4), 111–124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>.
- Swist, T., y Gulson, K.N. (2023). School Choice Algorithms: Data Infrastructures, Automation, and Inequality. *Postdigital Science Education* 5, 152–170 (2023). <http://dx.doi.org/10.1007/s42438-022-00334-z>.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., y Thoilliez, B. (2022). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *REEC*, (42), 151–172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>.
- Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Universitat de València.
- Williamson, B., y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid 19*. Education International Press.
- Williamson, B., y Komljenovic, J. (2022). Investing in imagined digital futures: the techno-financial ‘futuring’ of edtech investors in higher education. *Critical Studies in Education*, 64 (3), 234-249. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2081587>.
- Wyatt-Smith, C., Lingard, B., y Heck, E. (eds). (2022). *Digital Disruption in Teaching and Testing: Assessments, big data, and the transformation of schooling*. Routledge.

TENDENCIAS DEL DISCURSO EDUCATIVO EN REDES SOCIALES

Zahira Pacheco-Mota, Mary Griffith
Universidad de Málaga

Autoría de correspondencia: zahira@uma.es

Resumen

Las redes sociales tienen cada vez un mayor auge dentro de la comunidad educativa, cada vez más hay más creadores y más usuarios. En este estudio pretendemos aproximarnos a los usos, pero sobre todo a los usuarios dentro del colectivo educativo. Merece mayor estudio explorar las finalidades de uso y concierne a la comunidad educativa para poder valorar las ventajas y las precauciones a nivel pedagógico.

Para hablar de tendencias discursivas, en vez de examinar contenidos, buscamos examinar a los usuarios. ¿Qué características podemos destacar dentro del uso de TikTok e Instagram en estos usuarios? ¿Las redes sociales se usan más para fines personales o de ocio o más para fines profesionales? ¿Hay diferencias entre mujeres y hombres, o entre generaciones?

Las preguntas de investigación son exploratorias sobre las tendencias de usos y de usuarios en las redes sobre temas de educación. Usando una metodología mixta de QUAN (qual) →QUAL cuyo instrumento principal es una encuesta (n=82), los resultados muestran que Instagram es una red cuyos usuarios tienen tendencia a utilizarla para informarse. Asimismo, se observa que ambas comparten el uso de la multimodalidad variada como estrategia comunicativa. El estudio identifica tendencias temáticas entre los usuarios que incluyen muchas finalidades que van más allá que el mero entretenimiento.

Palabras clave: redes sociales, multimodalidad, comunidad educativa, construcción del conocimiento.

Introducción / Marco Teórico

La motivación de este estudio es comprender los usos de las redes sociales dentro de la comunidad educativa. Desde siempre ‘educar’ ha estado íntimamente conectado a la comunicación, a la transferencia de conocimiento. Una de las principales ventajas de las redes sociales hace referencia a la multimodalidad, ya que pretende incluir todos los modos de comunicación. Aunque la comunicación siempre ha sido multimodal, la multimodalidad en el análisis del discurso es un enfoque relativamente reciente; los lingüistas empezaron a considerar un enfoque multimodal en torno a la década de 1960 (Kress, 2010) y nos permite obtener un mayor conocimiento sobre comunicación y aprendizaje. Es especialmente relevante la exploración con respecto a las maneras en las que cocreamos significado (Bezemer y Kress, 2016) entre muchos usuarios y, cada vez más, en espacios educativos que van más allá que nuestras aulas.

Desde 2022, el uso promedio diario de las redes sociales a nivel mundial se situó en torno a 151 minutos diarios; es decir, más de 2 horas y media al día (Classlife, 2023). Muchos estudios señalan que la cantidad de plataformas sociales es motivo de preocupación por el efecto adverso de constante ‘multitasking’ o difusión de identidad (Lohmann y Zagheni, 2023). Sin embargo, faltan estudios con evidencias concluyentes para valorar si esta cantidad de diversidad en las redes es beneficiosa o dañina. O quizá, las dos cosas a la vez.

Tanto los estudios empíricos como las revisiones literarias que analizan usos pedagógicos digitales, incluyendo las redes sociales, se enfocan en su mayoría tan solo en aspectos parciales. Por ejemplo, la relación entre las aplicaciones de Internet y las habilidades lectoras (Takacs et al., 2015), entre las aplicaciones y la información literaria (Mills, 2015), o los acercamientos pedagógicos a encajar la Web 2.0 en la educación secundaria o superior (Hew y Cheung, 2013). A priori, consideramos la transmisión de conocimiento positiva, pero no

siempre. Según Van Den Beemt et al. (2019), en su estudio sobre la mediación social, el enfoque en aspectos parciales, impide comprender el currículum oculto: los valores sociales, institucionales o de los y las docentes que se transmiten de manera inconsciente a los estudiantes (Cotton et al., 2013, citados en Van Den Beemt, 2019).

Antes de hablar de contenidos, los usuarios han de saber tanto las ventajas como los riesgos para tomar decisiones informadas para el uso de las redes sociales. Por ejemplo, ¿cuántos educadores son conscientes de que la transmisión de información a través de las redes plantea también un reto de veracidad? Esta transmisión automatizada e implícita puede reforzar las opiniones de cada docente profesional ya que, según Edwards (2015), los códigos computacionales que delimitan las redes no son objetivos. Esto puede dificultar el pensamiento crítico en lugar de permitir al cuerpo docente visualizar otras realidades en el campo de la educación.

Cada educador ha de saber algo más sobre el potencial y las precauciones con respecto a las redes que usa el profesorado, y sin duda, usa su alumnado.

Objetivos / Hipótesis

Desde el sector educativo no podemos obviar el impacto que tienen las redes sociales y es importante tenerlo en cuenta a la hora de 're-pensar' la educación. Las preguntas de investigación son exploratorias sobre las tendencias de usos y de usuarios en las redes dentro de la comunidad educativa. La investigación pretende explorar los usos de las redes e identifica y clasifica lo que buscan los usuarios dentro de la comunidad educativa en las redes. Los objetivos (OB) son varios, algunos globales y otros más correlacionados. Algunos de los objetivos se dividen en subpuntos para recoger datos concretos que se detallarán en procedimientos y en el análisis posterior.

- OB1: Ver con qué frecuencia y finalidad recurren los participantes a las redes sociales como ocio o como beneficio laboral/educativo.
- OB2: Valorar la frecuencia de uso correlacionada con otras finalidades específicas en las redes sociales.

Metodología / Método

La metodología utilizada es una metodología mixta de QUAN(qual) → QUAL cuyo instrumento principal es una encuesta (n = 82), y que incluye un análisis cuantitativo y uno cualitativo-comparativo. En esta sección describimos la muestra, los procedimientos, así como los detalles del análisis.

La Muestra

En la encuesta empleada (n=82) los participantes son 69 mujeres y 13 hombres de edades comprendidas entre los 17 y 50 años. Entre los encuestados, el 56% son personas entre los 17 y los 22 y los restantes grupos se reparten, casi por igual, entre las edades: 23-30, 30-40, 40-50, y 50+. La intención de la selección de la muestra ha sido centrarnos tanto en futuros educadores (56,1%) como en educadores en activo (31,7%). Nos interesaba particularmente conseguir un rango de edades de los participantes. La encuesta pide explícitamente la participación de docentes en activo o estudiantes del grado de educación, aunque cuenta con un grupo de control de 'otros' (12,2%).

Los procedimientos de recogida y análisis

El principal instrumento de recogida de datos es una encuesta. Las variables incluyen contrastes de uso entre las redes, en la frecuencia de uso y en las finalidades de los usuarios. Se ha difundido la encuesta a través de las redes sociales y por contactos directos. Todos los resultados han sido recogidos por medio de una encuesta de 16 preguntas presentada en Google Forms entre el 13 y el 15 de mayo de 2024, obteniendo una muestra total de 82 participantes.

De estas 16 preguntas, hay cuatro preguntas que identifican la muestra. Las restantes aíslan variables para identificar o correlacionar finalidades y frecuencias de uso. La encuesta se divide entre los tres objetivos del estudio. Hay cinco preguntas asociadas con el OB1 y siete preguntas asociadas con el OB2.

- OB1: Ver con qué frecuencia y finalidad recurren los participantes a las redes sociales como ocio o como beneficio laboral/educativo. Hay 5 preguntas asociadas con este objetivo. Se dividen en subpuntos para recoger datos concretos. o Los participantes señalan uso para ver el indicio de uso correlacionado de cada red social. o Contestan Sí/No para ver el indicio de uso para fines laborales o educativos. o Valoran la frecuencia sobre 10 para ver la frecuencia global de uso de cada red.
- OB2: Valorar la frecuencia de uso correlacionada con otras finalidades específicas en las redes sociales. Hay siete preguntas correspondientes a este objetivo. El análisis posterior desglosa los objetivos en subpuntos como parte de los procedimientos para ver variables dentro de cada objetivo.

Resultados y Discusión

Aunque no fue intencionada, cabe indicar que el 98.8% de los encuestados 'han usado las redes en los últimos seis meses,' por lo que la muestra de frecuencia de usos no abarca los 'no usuarios' en este estudio.

Identificamos el OB1 como examinar con qué frecuencia y finalidad recurren los participantes a las redes sociales con 5 preguntas. En la pregunta 1 los participantes señalan que la red social menos utilizada entre los participantes es Facebook, con un 38.3%, frente a las redes más usadas: Instagram (96,3%); TikTok (80,2%); y X (antes Twitter) (49.4%).

Los participantes contestan la pregunta 2 con Sí/No al identificar si usan las redes sociales con fines laborales o educativos. Se observa que un 70.4 % de la muestra recurren a las redes para fines laborales y educativos indicando que hay varias finalidades que no son de mero entretenimiento.

Por último, dentro del OB1, los participantes valoraron la frecuencia sobre 10 para ver la frecuencia global de uso de cada red. Los resultados indican un uso 'diario' o 'muy frecuente' en porcentajes significativos de la muestra.

Identificamos el OB2 como la frecuencia de uso correlacionada con otras finalidades. Hay siete preguntas correspondientes a este objetivo. Destacamos la opción de 'creadores de contenidos' medida con una escala de Likert. El 73,2 % de los encuestados indican solo 'a veces' o 'nunca' al contestar la pregunta: '¿Con qué frecuencia utilizas las redes sociales para compartir experiencias?' frente a un 4.9% que indica hacerlo 'siempre'. Los resultados indican que dentro de la muestra hay más 'usuarios' que 'creadores de contenido'.

Aunque era de suponer que el entretenimiento iba a ser el motivo principal de uso, el OB2 buscaba identificar otras finalidades. Destacamos que los participantes acuden a las redes por muchas razones. Por ejemplo, el 31.7% indican uso a menudo para ocio, el 40,2% de los encuestados usan a menudo las redes para encontrar materiales o recursos, el 43.9% usan a menudo las redes para informarse, el 37.8% las usan a menudo para temas relacionados con la educación.

Al valorar la razón principal de uso de cada red, los participantes señalan el entretenimiento como primera opción. Se observa que la finalidad absoluta es entretenimiento, ya que el 79.2% usan Instagram y el 87.5% usan TikTok para entretenimiento. Lo que es saliente de estos resultados comparativos entre las redes es la tendencia de uso más profesional para Instagram frente a TikTok.

Limitaciones

En este estudio hemos examinado el contexto de usos y usuarios de la comunidad educativa de las redes sociales. Y sin duda, queda mucho por examinar sobre los contenidos, así como

sobre sus usos. Hemos identificado posibles ventajas y desventajas, pero este estudio no ha profundizado en ellas. Nos limitamos a identificar la multimodalidad como fuente de mejora para la transmisión de mensajes y advertir que las redes no siempre son objetivos ya que los códigos computacionales refuerzan opiniones en vez de abrirnos a nuevas.

Conclusiones y Propuestas

Desde siempre ‘educar’ ha estado íntimamente conectado a la comunicación, a la transferencia de conocimiento. Sin duda la educación está en constante evolución y es cada vez más evidente que su futuro estará ligado al auge de las redes sociales. Es necesario que cada docente busque un equilibrio entre los beneficios de las redes sociales para lograr objetivos educativos mientras mitigan los efectos adversos que estas plataformas pueden tener en el bienestar del alumnado y su rendimiento académico (Saini y Mir, 2023).

Los objetivos de este estudio parten de la premisa que las redes abarcan finalidades más allá del entretenimiento, y pretendía concretar los usos, tanto su frecuencia como sus finalidades, dentro de la comunidad educativa. El foco de interés de este primer acercamiento ha corroborado que el uso es generalizado y frecuente de la comunidad educativa. También ha indicado que sigue siendo el entretenimiento lo que los participantes señalan como finalidad común. No obstante, hemos observado que las finalidades informativas e incluso las profesionales están muy presentes en las redes entre el colectivo de educadores futuros y actuales. Los participantes indican en un 70.4% que usan las redes para un beneficio laboral o educativo.

En este estudio hemos examinado el contexto de usos y usuarios ya que nos parece el primer paso tanto en entender el gran potencial que tienen como en atender a los posibles riesgos, con el fin de perfilar cómo debemos incorporar las redes en nuestra práctica docente. Sin embargo, queda mucho por examinar sobre los contenidos, así como de sus usos. Faltan estudios con evidencias concluyentes para valorar si esta cantidad de diversidad en las redes es beneficiosa o dañina. Futuros estudios deberán explorar aplicaciones pedagógicas y retomar estas preguntas con el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Classlife (29 de mayo de 2023). *Redes sociales en la educación: ventajas y precauciones*. <https://www.classlife.education/blog/redes-sociales-educacion/>
- Cotton, D., Winter, J., y Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and 5 unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37, 192–203. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Edwards, R. (2015). Software and the hidden curriculum in digital education. *Pedagogy, Culture & Society*, 23, 265–279. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977809>
- Hew, K.F. y Cheung, W.S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9(1), 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Lohmann, S. y Zagheni, E. (2023). Diversity of social media use: Self-selection explains associations between using many platforms and well-being. *PLOS Digit Health* 2(7), e0000292. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000292>
- Mills, K. (2010). A review of the ‘digital turn’ in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80, 246–271. <https://doi.org/10.3102/003465431036440>

- Saini, N. y Mir, S.A. (2023). Social Media: Usage And The Impact On Education. *Journal of Namibian Studies*, 33 (S3). <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.4041>
- Takacs, Z., Swart, E., y Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 698–739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M., y Willems, M. (2019). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35–55. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657>

Línea 6. Educación intercultural, decolonial y antirracista

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO RACISTA / ANTIRRACISTA EN EL CURRÍCULUM. UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN MUSICAL

Clara Martínez-Delgado
Universitat de València / Florida Universitària

Autoría de correspondencia: claramartinezideldgado@gmail.com

Resumen

La colonización, como relación de poder, está presente en la práctica cultural. Por tanto, también en el currículum, el texto que concreta la selección de la cultura escolar (Gimeno, 1988). Un territorio en disputa (Alves, 2023) al proyectar el modelo de sociedad deseada. El currículum se presenta a través del libro de texto escolar, constituyendo la herramienta hegemónica para la transmisión cultural en las aulas. El lenguaje de autoridad con el que habla el libro de texto nos obliga a detenernos en su estudio como concreción de las representaciones culturales en las que permanecen y se reproducen las dinámicas históricas sobre la identidad. La presente investigación utiliza como método de estudio el Análisis Crítico del Discurso, sobre identidad y racismo en los libros de texto de educación musical. La implementación de las tres fases del ACD, nos ha permitido concluir que hay racismo estructural en el currículum presente en las aulas y, por tanto, es urgente la atención investigadora sobre las formas discursivas en las que se transmite el odio, las culturas de la minorización o la indiferencia identitaria.

Palabras clave: currículum, libros de texto, racismo, antirracismo, análisis crítico del discurso.

Introducción / Marco Teórico

El currículum de la educación musical es un espacio de expresión cultural apoyada en elementos como las canciones, las audiciones o las danzas. Nuestra investigación analiza en esos componentes culturales las identidades que se consolidan, pero también aquellas ausentes o ignoradas. Si la educación debe ser necesariamente antirracista para posibilitar un futuro igualitario, democrático, cooperativo y pacifista, será necesario estudiar qué discurso se está reproduciendo sobre identidad y racismo a través del libro de texto como dispositivo que hegemoniza la presentación de la cultura escolar. Un discurso que, siguiendo las indicaciones de Connell (1997) contribuye o al contrario impide el principio de justicia curricular. Tomamos los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2009; Wodak, 2003) como fundamento teórico, pero también como propuesta metodológica para averiguar cómo la semiótica curricular interviene las identidades de los sujetos.

El libro de texto es una herramienta didáctica fundamental en los procesos de reproducción de los discursos del poder en la escuela (Martínez-Bonafé, 2002; Rodríguez et al., 2023). En este estudio nos centramos en la construcción identitaria del sujeto, considerando la contribución del libro de texto a la consolidación de una identidad homogénea y encorsetada. Las teorías poscoloniales facilitan el análisis crítico de las identidades invisibilizadas, abasteciendo de epistemologías ricas el reconocimiento de la otra, del otro. Mezzadra (2008) desde las teorías poscoloniales, nos invita a investigar la perpetuación de la colonialidad en diferentes artefactos de reproducción del discurso de la colonización. Entendemos el colonialismo desde las aportaciones de Hall (2008) como una manera de “orquestrar y narrar la historia” (p.133), de ahí y por nuestro posicionamiento en las teorías poscríticas, consideramos que es fundamental estudiar esas otras historias desde otro prisma epistemológico, ya que a partir de esas narrativas se producen y consolidan las identidades. Prácticas culturales que en la escolarización se transforman en eventos discursivos, en

maneras de narrar, de ejecutar e interpretar discursos que ponen en relación el lenguaje con la práctica social.

Las teorías poscoloniales e interseccionales nos han enseñado también, que lo que no se nombra no existe. Como explica Alves (2023), las narrativas racistas construidas en el currículum y concretadas en el libro de texto, superan los límites de la colonización para seguir reproduciendo y sosteniendo los privilegios de unos sujetos sobre otros adquiridos a partir de procesos de subordinación e imposición cultural en forma de colonialidad. Como señala Fanon (2009) con la denominación de “máscaras blancas”, el sujeto no blanco vive en una constante situación de subjetivación bajo los parámetros contextuales, culturales, lingüísticos, etc., propios de la sociedad colonizadora que lo lleva a construirse en un yo con unas raíces divididas, las propias de la sociedad colonial. Una construcción de sujeto desde otra cultura por ese deseo aprendido de identidad homogeneizante forjada discursivamente en espacios de reproducción y perpetuación social como la escuela. El libro de texto juega aquí un papel fundamental en la construcción de narrativas que funcionan como máscaras blancas, un dispositivo (Foucault, 1987) de consolidación del saber y la identidad.

Así, el texto se transforma en un espacio donde se construye una narrativa (ahora convertida en discurso) que se asume y se interioriza en las cotidianidades del aula, es decir se torna *habitus* (Bourdieu, 1988). Los saberes poscoloniales nos invitan a pensar y estudiar esa construcción identitaria en la relación con la construcción de la idea de “el otro”. La normalización e integración de los órdenes discursivos en el *habitus* consolida una manera de ordenar el mundo a partir de los intereses de la hegemonía política, económica, social y cultural (Bhabha, 2007; Said, 2004) que sigue asumiendo los patrones de la colonización. Mignolo (1986) nos facilita la reflexión de cómo los discursos culturales, académicos, científicos, políticos, etc., legitiman unas identidades y aseguran esa legitimidad también en las periferias. El libro de texto en tanto que recurso didáctico hegemónico se convierte en ese dispositivo legitimador de un determinado discurso ordenado bajo unas claras y bien estructuradas relaciones de poder que traducen formas de opresión ¿Podemos, entonces, pensar en la producción de un sujeto racista desde las narrativas escolares? ¿Es posible la grieta contrahegemónica en ese mismo contexto escolar?

Este aspecto también lo introducen los saberes interseccionales que nos invitan a analizar los diferentes ejes de opresión de manera relacionada, así como a pensar del mismo modo la respuesta política. Como exponen Hill y Bilge (2019), no sería coherente para nuestro objeto de estudio, la construcción del sujeto racista o antirracista, obviar las aportaciones desde el feminismo interseccional como un campo epistemológico que interpela a la opresión desde la comprensión de las realidades diversas. Además, lo interrelacionan directamente con la necesidad de una escuela que forme a sujetos críticos. Citando a hooks (2022):

Necesitamos una teoría y una práctica feministas que no solo conciencien, sino que ofrezcan formas nuevas y diferentes de pensar y de ser, estrategias activistas que solo pueden ser radicales o revolucionarias porque, en la actual estructura del patriarcado imperialista, supremacista blanco y capitalista no hay lugar en el que estemos seguras por completo, individual y colectivamente (p.206).

En investigaciones anteriores (Martínez-Delgado, 2016), pudimos comprobar que el libro de texto construye un saber y unas identidades claramente eurocentradas, androcéntricas, y heteronormativas donde el sujeto hombre, blanco, CIS, heterosexual es el centro del saber y de la acción. Investigaciones más recientes (Martínez-Delgado, 2024) muestran que esta figura discursiva sigue siendo la predominante pese a los aparentemente esfuerzos del lobby editorial por tratar de equilibrar la balanza en la cuestión racial y de género.

Si el discurso que se elabora en los libros de texto contribuye a la consolidación de diferentes formas de opresión, será necesario identificarlas para poder construir un espacio contrahegemónico dentro de la didáctica de la educación musical. Foucault (1973) vincula el discurso con el deseo y el poder, no en tanto la expresión de lo que se desea, sino lo que se desea en sí mismo, la dominación, aquello que un sujeto en espacio de subordinación quiere

alcanzar dado que se ha construido en ese discurso de deseo por el poder. Y este discurso se constituye con unas formaciones discursivas determinadas, aceptadas como normativas, validadas por el conjunto social e integradas en el habitus de un espacio-tiempo concreto. De ahí que haya sido fundamental para la investigación, el acercamiento a los Estudios Críticos del Discurso como campo de estudio transdisciplinar que, junto con los saberes poscoloniales e interseccionales, nos ha permitido la mirada analítica al currículum de educación musical en su concreción en libro de texto.

Objetivos / Hipótesis

Nuestro objetivo ha sido contribuir al campo de la educación antirracista, a la construcción de identidades que abrazan la diferencia, que respetan los saberes y a los sujetos que construyen y se construyen en una escuela inclusiva real. Por ello, se ha considerado fundamental averiguar si el currículum de educación musical en su concreción en libros de texto produce un discurso racista, pero también, si es posible encontrar contribuciones en la construcción de una educación antirracista.

Metodología / Método

Escogimos el Análisis Crítico del Discurso como técnica de investigación. Tomamos el enfoque tridimensional de Fairclough (1995) como central, elaborando una discusión con la propuesta sociocognitiva de Van Dijk (2009) y el enfoque histórico del discurso de Wodak (2003). De esta relación de estrategias analíticas elaboramos la propia para este estudio. Se mantuvieron las tres fases de análisis propuestas por Fairclough (1995): 1. Análisis semiótico, 2. Análisis de la práctica discursiva, 3. Análisis de la práctica social. A esta triple dimensión se le incorporó, de un lado, la cuestión de la cognición (Van Dijk, 2009) en el sentido de cómo el control de la mente es fundamental para el sostenimiento y la reproducción de los discursos y las relaciones de poder. Y de otro, el posicionamiento contrahegemónico y la importancia de la perspectiva histórica en el proceso de situar y analizar el discurso del EHD (Wodak, 2003). Los tres métodos de ACD se fundamentan en la importancia del contexto -como marco de elaboración discursiva- en cualquier desarrollo analítico. En el caso que nos ocupa la escolarización dentro del sistema neoliberal.

Identificamos, en primer lugar, los elementos semióticos que conforman los libros de texto. Imágenes, textos y componentes sonoros (tanto audiciones para la escucha activa como danzas y propuestas de movimiento) que nos invitaban a generar interrogantes sobre el discurso racista o antirracista. Tras la detección del contenido semiótico se produjo la segunda fase de análisis, la práctica discursiva. Para ello, contextualizamos los resultados obtenidos en la primera fase para averiguar los procesos de interpretación y producción de un discurso determinado. Finalmente, desarrollamos la tercera fase de la investigación, la práctica social. Esta fase era fundamental en la comprensión del libro de texto como discurso que penetra la identidad. Si el objetivo era averiguar si con el uso del libro de texto se estaban generando discursos identitarios racistas o antirracistas, esta tercera fase era crucial para ver las proyecciones sobre los sujetos reales, los usuarios y usuarias de estos textos, alumnado como agente directo y profesorado y familias como agentes indirectos.

El corpus de esta investigación se ha compuesto por 24 libros de texto de educación musical de la etapa de primaria cuyo criterio de selección se ha establecido bajo tres criterios: 1) La actualización a la nueva legislación LOMLOE, 2) La edición en ambas lenguas cooficiales del País Valencià (català y castellano), y 3) La hegemonía editorial y la heterogeneidad (editoriales de ámbito estatal y autonómico de mayor influencia).

Resultados y Discusión

Los resultados responden a las tres fases de ACD. En primer lugar, en el análisis semiótico identificamos que todavía sigue habiendo una representación discriminatoria de las personas racializadas. Si bien aparecen escuetas evidencias de su presencia en el grupo aula, hay una carencia notoria en las representaciones de actividades vinculadas a la música, en la propuesta de obras para la escucha activa o en las canciones planteadas por cada editorial. Es muy escasa la presencia de sujetos no europeos o estadounidenses. Focalizando en las obras para la escucha activa, identificamos una única pieza de Ara Malikian en relación con el continente asiático, un *haka* que se utiliza tanto para este ámbito como para la danza como referencia a Oceanía, una composición de Déné Issébébé como única compositora racializada y africana y un *tumbao* de Freddy Lafont acercándonos a Latinoamérica. Esta situación nos llevó a generar interrogantes como ¿quién escribe la música según los textos?, ¿quiénes son los que deben ser escuchados y aprendidos?, ¿solo componen los hombres blancos, CIS y occidentales?, ¿qué sucede con aquello que no se representa?, ¿se explican los porqués de esas ausencias? La mirada desde la interseccionalidad nos obligó a detener el análisis en la doble opresión género y sujeto racializado, identificando que de un total de 140 audiciones solo 28 estaban compuestas por mujeres y solo una por una mujer racializada ¿Qué identidades se están reforzando y deteriorando con esta situación?, ¿qué sucede con las niñas negras, gitanas, árabes, del sudeste asiático, latinas, etc.? Si observamos esta cuestión en otros elementos como la canción o la danza, vemos que la situación no es muy diferente. No hay ninguna canción escrita por sujetos racializados y referencias contadas a canciones propias de la cultura popular no europea. Lo mismo sucede con las danzas, aunque identificamos mayor diversidad. Esta situación nos llevó a preguntarnos sobre si este recurso pedagógico se utiliza como un *check* de cuota multicultural en el proceso de concreción curricular. El ACD nos ha permitido también estudiar el formato discursivo con el que ese contenido es presentado al alumnado en el libro de texto.

En la segunda fase del análisis nos detuvimos en la construcción del discurso en el contexto de la escolarización neoliberal. Aquí encontramos sujetos racializados presentados desde el exotismo, la rareza y el viaje, la perspectiva de Turista propuesta por Tadeu (2001). Hall (2008) planteaba la cuestión colonial como una forma de contar la historia. El libro de texto en esta segunda fase se convierte en un dispositivo que sustenta esa manera de contar la historia, una historia colonial y racista. Esta situación la identificamos también en la imposición cultural desde la celebración de festividades con estrecha relación con el cristianismo. Detectamos una fuerte presencia de la Navidad, el Carnaval o la Pascua, pero en ningún ejemplar se muestran otras celebraciones pertenecientes a otras religiones o a la cultura popular con la que el pueblo se expresa en la fiesta, desvinculadas de su condición religiosa. Este proceso de validación de unas fiestas sobre otras refuerza la colonialidad discursiva, tanto en la construcción del saber como en la de la identidad. Esa identidad dividida que incorporamos de Fanon (2009) construida sobre unas raíces negadas.

Finalmente, el análisis de la práctica social nos permitió comprender cómo la semiótica contextualizada genera unos órdenes discursivos que se instauran en el interior de las construcciones cognitivas. Los modelos mentales individuales y colectivos son los que determinan unas u otras prácticas de sentido en la didáctica de la música como construcción social. En esta tercera fase, pudimos comprobar que las ausencias presentes en el libro de texto como dispositivo de autoridad son condicionantes estructurales del racismo y, por tanto, plantean el reto pedagógico de su combate con estrategias contrahegemónicas. En este sentido, vinculamos nuestros resultados a los análisis sobre las teorías de la resistencia en la escuela (Giroux, 1992; Hirsch y Rio, 2015).

Conclusiones y Propuestas

Tomar el libro de texto como objeto de estudio es pertinente dada su condición estratégica como soporte del discurso. El recurso teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso nos ha permitido evidenciar su validez como método en la investigación en ciencias de la

educación si se quiere estudiar la penetración del discurso sobre la identidad y el racismo en el desarrollo del currículum como práctica social. Esta penetración, en el análisis de la educación musical, nos permite concluir que hay racismo estructural en el currículum presente en las aulas y, por tanto, es urgente la atención investigadora sobre las formas discursivas en las que se transmite el odio, las culturas de la minorización o la indiferencia identitaria. Finalmente, presumimos que el antirracismo sigue siendo una práctica militante de la pedagogía crítica y renovadora, que deberá ir conquistando espacios de representación cultural frente al dominio hegemónico del currículum.

Referencias bibliográficas.

- Alves, M. (2023). *Currículos: Teorias e políticas*. Contexto.
- Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Connell, R.W. (1997) *Escuelas y Justicia Social*. Morata.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Fábula.
- Foucault, M. (1987). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar al límite. En S. Mezzadra, G.C. Spivak, C. Talpade, E. Shohat, S. Hall, D. Chakrabarty, A. Mbembe, R.J.C. Young, N. Puwar y F. Rahola (Eds.), *Estudios Poscoloniales, ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Traficantes de Sueños.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Hirsch, D. y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Mignolo, D. W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez-Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.
- Martínez-Delgado, C. (2016). *La transmissió cultural a l'educació primària a través del currículum de música. Una anàlisi dels llibres de text*. [Memoria de Trabajo de Final de Máster, Universitat de València]. <https://hdl.handle.net/10550/83878>
- Martínez-Delgado, C. (2024). *Identidad y saber en los libros de texto de música en educación primaria. Un análisis crítico del discurso desde las teorías poscoloniales y de género*. [Tesis Doctoral, Universitat de València]. <https://hdl.handle.net/10550/99403>
- Mezzadra, S. (2008). Introducción. En S. Mezzadra, G.C. Spivak, C. Talpade, E. Shohat, S. Hall, D. Chakrabarty, A. Mbembe, R.J.C. Young, N. Puwar y F. Rahola (Eds.), *Estudios Poscoloniales, ensayos fundamentales* (pp. 15-32). Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, J., Martínez-Delgado, C. y Delgado Amo, C. (Coords.). (2023). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Octaedro.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.101-141). Gedisa

MIGRAR EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UNA REALIDAD FRONTERIZA

Cristina Goenechea
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: cristina.goenechea@uca.es

Resumen

La sobrerrepresentación de extranjeros en educación especial viene siendo estudiada desde hace décadas a nivel internacional, sin que se hayan realizado estudios en España que nos permitan descartar o constatar la existencia de este fenómeno en nuestro país. Si partimos de la base de que las necesidades educativas especiales se distribuyen homogéneamente en el alumnado independientemente de su nacionalidad, lo previsible sería encontrar una presencia similar de alumnado extranjero en el conjunto del sistema educativo y en la educación especial. Este trabajo presenta los principales resultados de una investigación cualitativa realizada en el Campo de Gibraltar que pretende explorar la posible sobrerrepresentación de alumnado extranjero en educación especial en base a entrevistas. Los resultados apuntan una presencia algo elevada de alumnado de origen marroquí en aulas específicas y centros de educación especial. Sin embargo, las causas se alejan de las señaladas por otras investigaciones (sesgos de los profesionales que derivan, errores de diagnóstico por falta de instrumentos adecuados o factores socioculturales) apuntando a que con frecuencia son las necesidades educativas especiales del niño o la niña la causa de la migración familiar, en busca de una atención médica y educativa adecuada para el o la menor.

Palabras clave: educación, migraciones, necesidades educativas especiales.

Introducción / Marco Teórico

Este trabajo presenta los principales resultados de una investigación cualitativa realizada en el Campo de Gibraltar que pretende explorar la posible sobrerrepresentación de alumnado extranjero en educación especial.

A nivel internacional, existen numerosas investigaciones que han abordado la cuestión de la desproporcionada representación de personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales en la Educación Especial. Ya en los años 60 se afirmaba que la gran mayoría de los alumnos escolarizados en estos centros en EEUU tenían orígenes humildes "como afroamericanos, indios americanos, mexicanos y puertorriqueños; niños procedentes de hogares no estándar, rotos, desorganizados e inadecuadamente angloparlantes; y niños de orígenes distintos a la clase media" (Dunn 1968, p.5). Una amplia producción científica ha abordado, desde entonces, esta cuestión (Enrique et al, 2013; Guzmán y Fernández, 2014; Morgan et al., 2018; Artiles, 2019; Waitoller, 2020) tratando de encontrar explicaciones a este fenómeno y descifrar los procesos por los que se produce.

La literatura científica internacional apunta distintas hipótesis para explicar esta representación desproporcionada de alumnado de minorías en la EE:

- La existencia de sesgos o prejuicios en las personas que diagnostican y derivan.
- Limitaciones en los instrumentos de diagnóstico, muy influenciados por el dominio de la lengua.
- Factores socioculturales (deficiencias en la asistencia sanitaria, alimentación, capital social y cultural de las familias, etc.) que podrían originar una mayor presencia de necesidades educativas en los menores pertenecientes a minorías étnico-culturales.

En España, sin embargo, no disponemos de estudios específicos sobre la cuestión de la posible presencia desproporcionada de extranjeros en EE. Revisamos a continuación los que se acercan más a nuestro tema. Algunas investigaciones (Fernández-Muñoz, 2019) describen el perfil del alumnado que asiste a centros de EE, pero no incluyen la nacionalidad como variable. Por su parte, Ortells et al. (2011) describieron la presencia de “usuarios de origen extranjero” en Servicios de Atención Temprana en Valencia. Talavera y Guzmán (2018) estudian cómo se realiza la evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso, concluyendo que no se utilizan instrumentos adecuados. Otros estudios se centran en las familias inmigrantes, como los de Paniagua (2012 y 2014), que analizan su grado de implicación y participación en todo el proceso, sus expectativas y los resultados que han obtenido. En este escenario, resulta oportuno investigar su posible representación desproporcionada del alumnado extranjero en la EE.

Ya se ha denunciado que en España existe segregación escolar por nivel socioeconómico, especialmente en Educación Primaria (Save the Children-Esade, 2021), pero podemos afirmar que es un sistema poco segregador en cuanto a capacidades. Especialmente en la última década, se ha hecho una fuerte apuesta inclusiva que ha hecho aumentar las cifras de alumnado con NEE en centros ordinarios. En el curso 2021-2022, el sistema educativo español cuenta con 8.248.489 alumnos y alumnas de los que el 2,8 % (227.979) presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE). Una amplísima mayoría de este alumnado con NEE está integrado en centros ordinarios y solo 38.907 (17,1%) cursan Educación Especial (EE) en centros o aulas específicas. Desconocemos cuántos de estos niños y niñas son de nacionalidad extranjera, lo que imposibilita una aproximación estadística a la cuestión de investigación. Se ha afirmado que el incremento de la población migrante extranjera en España ha estado vinculado a su propia segregación escolar (Rodríguez Cruz, 2023), pero no podemos afirmar con datos si esto ocurre también en educación especial.

Consideramos que la ubicación de los niños y las niñas en un grupo separado es un acto político y tiene que ver con cómo es entendido el principio de inclusión educativa. Como afirman Slee et al. (2019), “la exclusión y la inclusión en el colegio del barrio es primero una cuestión política y segundo una cuestión técnica” (p.7).

Objetivos / Hipótesis

La hipótesis de partida es la presencia desproporcionada de alumnado extranjero en EE en el Campo de Gibraltar.

Como objetivo general, nos planteamos estudiar la existencia de una desproporcionada representación de alumnado extranjero en la educación especial en el Campo de Gibraltar.

Como objetivos específicos, señalamos

OE1. Comprender los procesos por los que el alumnado extranjero es derivado a la EE.

OE2. Explorar las causas que pueden estar provocando la presencia desproporcionada de extranjeros en EE.

Metodología / Método

De modo coherente con los objetivos establecidos, planteamos una investigación con metodología cualitativa basada en entrevistas. En concreto, se han realizado 32 entrevistas a diferentes agentes: orientadoras que trabajan en educación primaria y secundaria en EOE e IES, profesoras de PT en aula ordinaria y específica; así como el equipo directivo, profesores y orientadores de centros de educación especial.

En la realización de las entrevistas se han tenido en cuenta en todo momento las cuestiones éticas, es decir, la responsabilidad de evitar el daño a las personas que participan en la investigación, asegurando su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son fundamentales tres principios: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato (Abad, 2016).

Las entrevistas se realizaron entre febrero y mayo de 2023 y se analizaron con Nvivo 12.

Resultados y Discusión

Nuestros resultados constatan una presencia algo elevada de alumnado de origen marroquí en aulas específicas y centros de educación especial (modalidades de escolarización C y D). Sin embargo, los resultados apuntan una causa que no se había detectado en la literatura internacional revisada, y que quizá pueda deberse al hecho de situarnos en una zona del sur de España muy próxima a Marruecos. Así, las profesionales entrevistadas perciben claramente la sobrerrepresentación de alumnado extranjero en educación especial, y la atribuyen al hecho de estar en una zona fronteriza y contar con un sistema sanitario y educativo público que ofrece una atención de calidad a este alumnado. De este modo, la discapacidad del menor y sus necesidades médicas y educativas se convierten en causa de emigración para las familias, dado que en Marruecos no tienen una atención adecuada o bien ésta no es gratuita.

Algunos extractos de entrevistas en este sentido:

Están viniendo muuuuchas familias. (...) Familias con niños con discapacidad que, allí en Marruecos no tienen, ningún tipo de posibilidades. Y, entonces emigran por esa razón. Vienen buscando... porque sí, aquí tienen una educación, se les escolariza, se les busca la forma de darle la respuesta educativa más adecuada a sus características y, allí, no. Por el hecho de ser un alumno con discapacidad, ya no... Lo poco que hay, que creo que hay, poco o nada, es pagando y asistencial (Docente Aula específica).

Es que te plantas con un niño con diez años que no ha pisado un colegio. Es que es muy duro decirlo, por tener una discapacidad. Entonces, yo creo que a lo mejor también eso les ha hecho venirse aquí, que lo entiendo perfectamente, vamos. Porque, hombre, es muy duro tener a un niño así en casa, y es que estos niños si estuvieran estimulados desde los tres años no es lo mismo (Docente Aula específica).

En el campo este de la Educación Especial, muchísimos vienen para que los niños estén atendidos, es que allí no los atienden, no los llevan ni al colegio. Es que es normal que vengan (Orientadora EOE).

Resulta complicado calcular estadísticamente si son “demasiados” proporcionalmente porque en EE la escolarización no se realiza por las mismas zonas de influencia aplicadas al resto de centros educativos, sino que se divide la comarca en 2 distritos, por lo que no se podría hacer una comparación directa con la presencia de este alumnado en otros centros educativos del mismo barrio.

Las profesionales entrevistadas consideran que no hay errores de diagnóstico en los casos de niños y niñas ubicados en centros de educación especial y aulas específicas, ya que se trata de alumnado muy afectado. Destacan, como garantía del proceso, el hecho de que intervengan varios profesionales (CAIT, Salud mental...). También destacan su reversibilidad, por lo que si existieran errores de diagnóstico por ejemplo por influencia del lenguaje en el resultado de las pruebas, con el tiempo se verían estos errores y el niño o niña sería reubicado en el aula ordinaria o el aula específica. Así lo explica una orientadora de un centro de EE:

Yo aquí no lo he detectado [los errores de diagnóstico], si lo hubiera detectado habría puesto remedio. Yo tengo la potestad para cambiarle la modalidad de escolarización. Y cambiarle y ponerle otra. De hecho, tengo dos niñas aquí, una de ellas, además extranjera, ella es rumana. Creo que es una niña rumana, ella va a cambiar de modalidad. Ella está en un centro específico y el año va a ir a un aula específica. Porque hemos creído conveniente que ella se va a beneficiar mucho de eso.

Los resultados no han sido tan claros respecto a una posible sobrerrepresentación en el alumnado escolarizado en centros ordinarios en modalidad B (ordinaria con apoyo), en buena medida por las dificultades encontradas para el acceso a los datos (censos de las orientadoras no disponibles, información de salud altamente sensible, etc.). Además, al tratarse una zona

fronteriza con población muy mezclada, con muchos matrimonios mixtos, y miembros de la familia que van y vienen a Marruecos, la nacionalidad queda “difuminada”, por lo que los profesionales no conocen la nacionalidad del alumno si no es consultando la documentación administrativa, lo que dificulta enormemente que nos faciliten los datos. Por ejemplo, para que una sola orientadora nos de información de la nacionalidad de los niños y niñas que tiene en su censo (de más de 40 alumnos y alumnas) tiene que abrir cada uno de los expedientes en la plataforma de la Junta de Andalucía (Séneca).

Conclusiones y Propuestas

Los resultados de esta investigación se alejan de lo esperado en base a los que se han obtenido en investigaciones previas a nivel internacional, que apuntaban a hipótesis para explicar la sobrerrepresentación como los prejuicios de los profesionales que diagnostican y derivan, los errores de diagnóstico psicopedagógico por falta de instrumentos adecuados u otros factores socioculturales. Nuestros datos apuntan a que con frecuencia las necesidades especiales del niño o la niña se convierten en causa de emigración familiar, en busca de una atención médica y educativa adecuada para él o la menor. No sabemos hasta qué punto estos resultados son extrapolables a otras zonas de España o es un fenómeno característico del Campo de Gibraltar como zona transfronteriza.

En base a estos resultados hemos planteado una investigación a nivel nacional, que ha sido financiada en la reciente convocatoria de Proyectos de Generación del Conocimiento 2022, para profundizar en la existencia de estos desequilibrios en la presencia de extranjeros, no sólo en EE sino en otros recursos de atención a la diversidad como Ciclos Formativos de Grado Básico/FPB y PMAR/Diversificación. Esta propuesta ha sido aprobada y está siendo desarrollada por investigadores e investigadoras de 7 universidades españolas.

Referencias bibliográficas.

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Artiles, A.J. (2019). Fourteenth Annual Brown Lecture in Education Research: Reenvisioning Equity Research: Disability Identification Disparities as a Case in Point. *Educational Researcher*, 48(6), 325-335.
- Artiles, A., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., y Ortiz, A. (2010). Justifying and Explaining Disproportionality, 1968–2008: A Critique of Underlying Views of Culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded-Is Much of it Justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Enrique, J.A., Adams, K., Brockmeier, L., y Hilgert, L. (2013). A Preliminary Study of Disproportionate Representation and Response to Intervention. *Georgia Educational Researcher*, 10(1), Article 2, 19-33. DOI: 10.20429/ger.2013.100102
- Fernández-Muñoz, D. (2019). Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 25-50.
- Guzmán, N.A., y Fernández, M.R. (2014). Rates of Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in South Texas. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 1-17.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M., Mattison, R., Maczuga, S., Li, H., y Cook, M. (2015). Minorities are Disproportionately Underrepresented in Special Education: Longitudinal Evidence Across Five Disability Conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278–292.
- Ortells, M; García Muria, M.S. y Cuartiella, M.J. (2011). Usuarios de origen extranjero en servicios de atención temprana dependientes de la Consellería de Educación de la

Generalitat Valenciana. Educación y diversidad. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5(2), 71-84.

- Paniagua, A. (2012). Familias inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela. Una aproximación a la estructura de participación existente en los centros y su impacto en las trayectorias de los alumnos. In *EMIGRA Working Papers* (Vol. 135).
- Paniagua, A. (2014). Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. In P. Cucalón Tirado (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. (pp. 71–79). Traficantes de sueños.
- Rodríguez Cruz, M. (2023). La segregación escolar de la población migrante como forma de violencia de Estado. El caso de España. En: S. Oliveiro (coord.). *Las identidades analizadas a través de las segregaciones histórico-culturales* (pp. 493-512). Dykinson.
- Save the Children-Esade (2021). Diversidad y libertad: reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-04/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Insight%2329_SavetheChildren_DiversidadLibertad_final.pdf
- Slee, R., Corcoran, T. y Best, M. (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1(1-2), 3-13. <https://doi.org/10.1163/25888803-00101002>
- Waitoller, F. (Ed.) (2020). *Excluded by Choice: Urban Students with Disabilities in the Education Marketplace*. Teachers' College Press.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MÁRGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESTUDIO DE CASO

Daniel García Goncet
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Autoría de correspondencia: dgarcia840@alumno.uned.es

Resumen

En un momento en el que las lógicas de mercado cobran fuerza en los procesos educativos y, más específicamente, aquellos vinculados a la adquisición de competencias de carácter profesional, nuestra contribución esperar presentar una experiencia en la que se optó por resistir a dichos procesos hegemónicos y abrir espacios dirigidos a la promoción de la educación intercultural y para la ciudadanía crítica. De este modo, frente a una visión reduccionista de la formación profesional, la experiencia que analizamos se esforzó por desarrollar una propuesta educativa coherente con dichos elementos sin, por ello, renunciar a ofrecer una formación profesional rigurosa. El objetivo nuestra investigación es explorar las características de la propuesta educativa desarrollada y comprender cómo se articulan los elementos considerados como propiamente vinculados a la educación intercultural y para la ciudadanía con los aspectos vinculados estrictamente con la formación profesional. La metodología utilizada es eminentemente cualitativa, siendo la información recogida a través de la etnografía crítica y organizada como un estudio de caso. Los resultados muestran las sinergias establecidas para que la integración de la iniciativa de educación intercultural y para la ciudadanía crítica refuerce el logro de altas competencias profesionales. Finalmente, se ofrecen elementos para la reflexión en torno al caso estudiado y sus relaciones con la educación popular y las pedagogías críticas.

Palabras clave: exclusión educativa, educación intercultural, formación profesional, educación para la ciudadanía.

Introducción / Marco Teórico

Hace cuatro décadas surgía en nuestro contexto un nuevo problema social, el denominado “fracaso escolar” (Rujas, 2017). Dese entonces y bajo distintas denominaciones, dicho problema ha formado parte de las agendas de las políticas educativas a distintos niveles, desde el internacional al local (OCDE, 2023; MECD, 2015), evidenciando las dificultades de los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado (Gudmundsson, 2013; Öhrn, 2011; Van Praag, 2021). De hecho, frente a las denominaciones habituales de dicha problemática social como “fracaso escolar” o “abandono escolar temprano”, donde existe una tendencia evidente a la criminalización del alumnado que vive dichas situaciones, consideramos más adecuada y enriquecedora la perspectiva de la exclusión educativa (Escudero, 2020; Tarabini, 2018).

Frente a las situaciones de exclusión educativa vividas entre jóvenes en edad de educación postobligatoria, la formación profesional ha sido designada como una fórmula adecuada para el ese sector del estudiantado adquiera competencias profesionales y ejerza su derecho a la educación (OCDE, 2012). Sin embargo, en un contexto educativo crecientemente marcado por las lógicas del mercado (López, 2014), la concepción de la formación profesional es reducida –en demasiadas ocasiones– a la mera adquisición de habilidades para el desempeño de un oficio, dejando fuera aspectos tan relevantes como el propio mundo del trabajo (Marhuenda, 2012). Cabe destacar que esa mirada limitada y limitante sobre la formación profesional se ve reforzada por la propia inercia del del sistema educativo español,

pues –recordemos– hasta fechas relativamente recientes la formación profesional era ajena al mismo (Marhuenda, 2012, 2019; Merino, 2009). Adicionalmente, la formación profesional ha carecido del prestigio social de los itinerarios tradicionales académicos, considerándose mayoritariamente una vía alternativa para el alumnado que presentaba dificultades para acceder a los estudios universitarios (Merino et al., 2006). Indudablemente, la sobrerrepresentación de alumnado proveniente de clases populares y trabajadoras, que viven situaciones de mayor vulnerabilidad y que enfrenta situaciones injustas de manera más frecuente (Fernández et al., 2010), también contribuyó a generar esa imagen social de la formación profesional.

Los resultados de diversas investigaciones vienen a señalar que esa pobre imagen social sobre la formación profesional impacta también sobre las identidades de parte del alumnado de formación profesional (van de Weerd, 2022). En consecuencia, ese alumnado sumaría distintos factores que dificultarían sus posibilidades para convertirse en ciudadanos activos y comprometidos con la realidad circundante (Kersh, et al., 2021). Así, desde una concepción limitada y limitante de la propia formación profesional se recelaría del sentido de incluir en su currículum aspectos vinculados a la educación intercultural y para la ciudadanía. Por tanto, a los efectos negativos que sobre la propia identidad podría tener el seguir unos estudios considerados de menor valor en términos de prestigio social, se sumarían las menores posibilidades que tendría este alumnado para adquirir conocimientos relacionados con la educación intercultural y para la ciudadanía, así como para experimentar situaciones específicamente diseñadas para formarse como ciudadanos activos y críticos. Como consecuencia, podemos deducir que una parte del alumnado de formación profesional encontraría barreras adicionales a las posibilidades de inclusión y participación como ciudadanos activos y críticos en sus entornos formativos, a los que se sumarían otras situaciones que podrían estar presentes (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2017).

Frente a esta situación, nuestro trabajo espera exponer los resultados de una investigación en torno a la integración de propuestas educativas dirigidas a la educación intercultural y para la ciudadanía dentro de procesos de formación profesional dirigidos a alumnado que se encuentra en situaciones de mayor vulnerabilidad educativa y social.

Objetivos / Hipótesis

Concretamente, nuestros objetivos en esta ocasión son, por un lado, analizar el proceso de integración de la propuesta dentro del contexto general de la formación profesional en curso. Por otro lado, esperamos reflexionar sobre posibles barreras y facilitadores para la inclusión de la educación intercultural y para la ciudadanía en contextos marcadamente profesionalizantes y donde están presentes situaciones de mayor vulnerabilidad entre su alumnado. Finalmente, esperamos contribuir con nuestra investigación a reforzar los procesos de transformación en favor consecución de mayores cotas de justicia educativa y social.

Metodología / Método

Dados los objetivos planteados y principalmente, nuestra voluntad de profundizar y reforzar desde la investigación aquellos procesos de integración de propuestas que contribuyan a la justicia educativa y social dentro del contexto general de la formación profesional, se ha optado por un acercamiento cualitativo a la realidad (Flick, 2015). De este modo, la investigación se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa, tomando como referente el estudio de caso intrínseco (Stake, 1999). Por tanto, las informaciones y datos obtenidos se han organizado de manera coherente y unitaria para dar cuenta del caso estudiado. El caso de estudio lo constituye la experiencia de un centro educativo situado en los márgenes del sistema educativo y que ha puesto en marcha la iniciativa denominada *Nuestro Patrimonio Común*, dirigida a la promoción de la educación intercultural y para la ciudadanía entre alumnado que sigue estudios de formación profesional. La etnografía crítica ha sido la principal técnica de recopilación de información y datos (Beach y Vigo-Arazola, 2021). De manera que la observación participante, las conversaciones informales, las entrevistas formales y el análisis de documentos han sido las principales técnicas para recoger la

información. La etnografía se ha desarrollado durante un extenso período de tiempo, entre 2019 y 2023. No obstante, la iniciativa estudiada comenzó previamente.

Concretamente, en 2015, se inició esta iniciativa de educación intercultural y para la ciudadanía llamada *Nuestro Patrimonio Común*. La iniciativa estaba dirigida a jóvenes en edad de educación postobligatoria que se estaban formando, en su mayoría, para ejercer su derecho al trabajo y, en consecuencia, acceder al mundo del trabajo a través de un empleo. El centro de formación en el que se desarrolla la iniciativa está ubicado en un barrio obrero de tradición reivindicativa de una de las grandes ciudades del noreste de la península Ibérica. Dicho centro formativo surgió a partir de las inquietudes de vecinos y vecinas del barrio en el que su ubica, donde desde los años ochenta emergió una preocupación especial por la situación de jóvenes que encontraban dificultades para ejercer tanto su derecho a la educación como su derecho al trabajo. Por tanto, se trata de un centro formativo que tiene estrechas relaciones con el tejido asociativo de su entorno inmediato. El centro acoge, principalmente, a jóvenes de entre 16 y 25 años que han vivido previamente experiencias de exclusión educativa. Por consiguiente, la cultura del centro está marcada por su voluntad en realizar una labor en favor de la justicia social, así como un profundo compromiso social con aquellos y aquellas jóvenes que están en situación de mayor vulnerabilidad.

Resultados y Discusión

Según los resultados obtenidos, *Nuestro Patrimonio Común* surgió de un análisis detallado del currículo de la formación profesional y de la propia cultura del centro formativo. Con dicho análisis se esperaba identificar posibles conexiones entre los conocimientos, habilidades y valores que conforman el currículo oficial de la formación profesional ofertada, así como las prácticas educativas habituales del propio centro, y los contenidos más singulares de la educación intercultural y para la ciudadanía. Al respecto, un miembro del Departamento de Orientación del centro formativo involucrado en este proceso señalaba que "queríamos insertar completamente la propuesta dentro del trabajo cotidiano de formación para el empleo y reivindicamos en todo momento su valor para la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo dentro del sector productivo" (DOD, 2019).

Nuestro Patrimonio Común se configura alrededor de una propuesta de acciones encaminadas a reconocer la diversidad sociocultural y promover el respeto a los derechos humanos de todas las personas, sin excepciones. La propuesta se desarrolla a través de actividades que giran en torno a un proceso de investigación y experimentación que permite a los y las jóvenes participantes pensar sobre las conexiones entre sus situaciones cotidianas y los problemas sociales, las implicaciones de los principales planes de intervención y políticas públicas, así como la mejora de la convivencia y la transformación de conflictos en el propio centro de formación. Todo ello, al tiempo que ofrece oportunidades para la experimentación y creación de piezas singulares que puedan expresar el valor de la diversidad desde su propia perspectiva. A modo de ejemplo, en el marco de la iniciativa, el alumnado ha tenido la oportunidad de elaborar materiales con recomendaciones para el alumnado de futuros cursos en relación a las situaciones de discriminación, redactar manifiestos posicionándose ante noticias aparecidas en los mass media que presentaban situaciones de evidente discriminación, llevar a cabo acciones solidarias con países empobrecidos, así como elaborar productos culturales que representasen el valor de la diversidad o lanzar campañas de sensibilización sobre la misma dirigidas al público en general.

Desde la perspectiva de profesorado y estudiantado, dicho propósito se consiguió ampliamente y de manera efectiva. Las valoraciones recabadas y los resultados de la observación participante realizada vienen a señalar un alto grado de complementariedad entre la educación intercultural y para la ciudadanía propuesta y la formación profesional que desarrollaba el alumnado. De hecho, en algunas ocasiones, se reconocía cómo las actividades a desarrollar por el alumnado como parte de *Nuestro Patrimonio Común* venían a apoyar la adquisición de habilidades personales, profesionales y personales esperadas. Esto era posible, en buena medida, por las opciones metodológicas asumidas para desarrollar la

iniciativa, que se desarrolla mediante la puesta en marcha de procesos de indagación y experimentación en los que las y los participantes podían reflexionar sobre los vínculos entre sus situaciones cotidianas y diferentes problemáticas sociales, así como los efectos de grandes planes de acción y políticas públicas, o en torno a medidas para la mejora de la convivencia y la transformación de conflictos en el centro formativo, o cómo crear colectivamente representaciones que ejemplifiquen el valor de la diversidad.

Nuestro Patrimonio Común ofrece posibilidades que trascienden barreras y obstáculos que, de manera general, encuentra las y los jóvenes para contribuir significativamente como miembros activos de las comunidades y comunidades donde se encuentran. En este sentido, los resultados muestran que la iniciativa crea espacios y oportunidades en las que las y los jóvenes ocupan un rol protagónico y, en consecuencia, se convierten en creadores o mediadores culturales, diseñando diferentes productos culturales coherentes con la perspectiva intercultural y la defensa de los Derechos Humanos. Dichos productos culturales se dirigen a generar incidencia más allá de los límites del propio centro de formación para impactar sobre la población en general. Del mismo modo, *Nuestro Patrimonio Común* ha generado espacios de encuentro y diálogo entre los y las jóvenes participantes que no únicamente se ha limitado a la dimensión dialógica, sino que cuenta con una *praxis* que permite poner en práctica valores ligados a la educación intercultural y para la ciudadanía. Concretamente, las y los participantes pudieron desarrollar acciones solidarias con jóvenes también en formación de la República del Chad.

Conclusiones y Propuestas

Frente a esa perspectiva restringida de la formación profesional, la iniciativa *Nuestro Patrimonio Común* es una experiencia a contracorriente que, siguiendo al pedagogo Gert Biesta (2021), conjuga de manera virtuosa las tres dimensiones fundamentales de todo proceso educativo: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Una experiencia que toma como horizonte las fecundas experiencias de la educación popular y la pedagogía crítica (Freire, 2002; Giroux, 1997; Hooks, 2021) para contemplar la educación como instrumento para la justicia social (Lucio-Villegas, 2015). Así, ofreció oportunidades para la reflexión sobre los procesos de construcción de las identidades colectivas, favoreciendo la introducción de lógicas decoloniales (Walsh, 2020) que contribuyesen a reforzar procesos emancipatorios.

Referencias bibliográficas

- Beach, D. y Vigo-Arazola, M.B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6) 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. OEI.
- Escudero Muñoz, J.M. (2020). Del fracaso escolar y el abandono educativo temprano a la exclusión educativa. En D. García Goncet et al. (Ed). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa: educación, inclusión y territorio* (pp. 21-26). Universidad de Zaragoza.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Gudmundsson, G., Beach, D. y Vestel, V. (2013). *Youth and marginalisation*. Tufnell Press.

- Hooks, B (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing,
- Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P. y Zarifis, G.K. (Eds.) (2021). *Young adults and active citizenship: towards social inclusion through adult education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5>
- López, N. (2014). *Mercado o garantía de derechos. Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/mercado-o-garantia-dederechos-modelos-en-debate-para-la-educacion-escolar-en-chile-12858>
- Marhuenda Fluixá, F (2019). *The school-based vocational education and training system in Spain. Achievements and controversies*. Springer.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2012). *La formación profesional: logros y retos*. Síntesis.
- Martín Criado, E. (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En Cachón Rodríguez, L. (Coord). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 15-47). 7 i mig, editorial.
- Merino Pareja, R. (2009). Algunas reflexiones para la situación actual de la formación profesional reglada en España. Apuntes de historia. En J. Gairín, M.A. Essomba y D. Muntané (Coord.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy* (pp. 135-162). Wolters Kluwer Educación.
- Merino, R., Casals, J. y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? *Revista de Educación*, 340, 1065-1083.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2015). *I Catálogo de buenas prácticas municipales en la prevención del abandono escolar y la prevención y atención del acoso escolar*. MECD-Federación Española de Municipios y Provincias.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- Öhrn, E., Lundahl, L. y Beach, D. (2011). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. Tufnell Press.
- OCDE (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. OECD, 71. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers: revista de sociología*, 102(3), 477-507.
- Tarabini Castellani, A. (2018). *La escuela no es para ti*. Octaedro.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- van de Weerd, P. (2022). Being 'the lowest': models of identity and deficit discourse in vocational education. *Ethnography and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (Eds.) (2021). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170404>
- Walsh, C. (2020). Existence (De)schooled. *Lápiz. Latin American Philosophy of Education Society*, 5, 1–30.

DAME UNA PALABRA: PROLEMA, ENSEÑANDO LENGUAS MATERNAS

Julia Nuño de la Rosa
Universidad Autónoma de Barcelona

Autoría de correspondencia: julia.nunodelarosa@uab.cat

Resumen

La siguiente comunicación quiere presentar el proyecto "Prolema, enseñando lenguas maternas" como una buena práctica de educación no formal en la construcción de proyectos educativos en clave interseccional, decolonial e inclusivos. Se trata de una propuesta que capacita a jóvenes sin referentes familiares como enseñantes de sus lenguas maternas, intentando revertir los ejes de discriminación a los que se enfrentan diariamente. La lengua materna como saber que pone en valor la cultura y saberes de los lugares de origen de los jóvenes migrantes, se convierte en agente de cambio para revertir su situación, incrementando su grado de empoderamiento, generando una red social de apoyo, y minimizando su grado de exclusión social.

En esta presentación, queremos presentar la propuesta formativa "Introducción al Darija oral" que realizamos en la "Escola Drassanes" de Barcelona para ofrecer al personal de la escuela herramientas básicas de comunicación oral con las familias y alumnado del centro (centro público educativo de alta complejidad). La diversidad sociolingüística del centro, situado en uno de los barrios más multiculturales de Barcelona (Raval-Gòtic), nos impulsa a realizar formaciones específicas al profesorado y profesionales del centro que permitan generar nuevos vínculos con las familias y culturas de origen del alumnado. En este sentido, la propuesta incluyó sesiones dedicadas al aprendizaje de la lengua oral (Darija) pero también al acompañamiento en temas culturales y/o epistémicos claves como la sesión dedicada a la islamofobia o el tour intercultural realizado por el barrio donde se sitúa el centro. El protagonismo de los jóvenes enseñantes en la propuesta formativa, así como su implicación en la dinámica del centro a partir de la misma, marca una diferencia sustancial con otros programas formativos. La enseñanza de la lengua materna se convierte, así, en una herramienta de empoderamiento fundamental en la trayectoria y proyecto de vida futura de los jóvenes sin referentes adultos que conforman la propuesta de PROLEMA.

Palabras clave: educación inclusiva, lenguas maternas, jóvenes enseñantes, educación intercultural, oralidad.

Introducción / Marco Teórico

En un marco poco facilitador para la definición y concreción del proyecto de vida de los jóvenes sin referentes familiares, como es el contexto actual, 'PROLEMA, enseñando lengua materna' trata de garantizar los procesos de inclusión del joven en las dimensiones educativa, relacional, sociocultural y, en menor medida, económica, buscando minimizar su grado de exclusión social, así como incrementar su grado de empoderamiento, empleando la lengua materna como eje motor. El incremento gradual y sostenido de la llegada de jóvenes migrantes solos a nuestro territorio, con una más que posible mayoría de edad sin cobertura de vivienda, junto con la dificultad de acceso a la formación postobligatoria de carácter público que puede derivar en situación de desempleo forzoso, sumado a la incertidumbre en la regularización de la situación administrativa, puede dibujar, en algunos casos, un escenario de exclusión social crónica y de dependencia a las instituciones asistenciales para los jóvenes. Por este motivo, en PROLEMA se propone la renovación del equipo de los jóvenes participantes en el

proyecto, siendo su participación anual, permitiendo dar cabida a nuevos jóvenes participantes edición tras edición.

Esta propuesta de educación no formal y pre-laboral busca favorecer la construcción de equipos de enseñantes paritarios en términos de género, y diversos en cuanto al origen y las lenguas que se enseñan, promocionando así el valor de la interculturalidad y la diversidad en la propuesta. Además, se apuesta por la enseñanza de las lenguas desde la oralidad, la aplicabilidad y la practicidad del uso. Se busca la sostenibilidad económica del joven incrementando su grado de ocupabilidad y autonomía a través de la remuneración obtenida por los cursos de lenguas que imparten al final de la formación, trabajando así competencias transversales. Prollema quiere incidir, en la mirada de la ciudadanía, muchas veces estigmatizante y basada en prejuicios arraigados, respecto al colectivo de jóvenes sin referentes familiares, que a menudo, dificulta su inclusión social y normalización en la vida en comunidad.

El joven capacitado, queda también validado (previa formación impartida mediante colaboración con la UAB) para ofrecer el servicio de intermediación lingüística a profesionales del ámbito de la acción social que trabajan con personas migradas con poco dominio de las lenguas de acogida, suponiendo reconocimiento para el propio joven en tanto que capaz y aptitudes, con disposición de ingresos regulares y dignos, así como ampliar su red personal.

Objetivos / Hipótesis

Desde el equipo PROLEMA existe una clara voluntad de permanencia de la propuesta, en tanto que se plantea como algo complementario y no inhibitor del itinerario -formativo y/o laboral- del joven participante; compartiendo los mismos objetivos que aquellos recursos y/o servicios empleados por el joven que buscan incrementar su grado de empleabilidad. Impulsar alternativas de ocupación y formación para los jóvenes destinadas a facilitar el desarrollo sostenible y autónomo de su proyecto de vida una vez finalizada su participación en PROLEMA es uno de los objetivos principales del proyecto.

Se propone la renovación del equipo de los jóvenes participantes, siendo su participación anual, permitiendo dar cabida a nuevos jóvenes participantes edición tras edición. Al mismo tiempo, la propia inercia de la propuesta genera respuestas complementarias al proyecto de vida del joven participante que permiten que, aunque finalizada su participación, sigan activos y vinculados desde su lengua materna; así:

Se realiza formación de lengua materna a nivel superior con las personas aprendices que habiendo participado tienen interés en continuar formándose, suponiendo afianzamiento de red y disposición de ingresos regulares.

El joven puede conducir formación de lengua a personas interesadas en el aprendizaje de esta fuera del marco PROLEMA, significando ampliar su capital social, sus capacidades relacionales y la disposición de ingresos regulares a partir de actividad propia.

De los objetivos del proyecto destacamos generales y específicos. Así:

Objetivos generales: Mejorar la situación de los jóvenes migrantes solos que, al alcanzar la mayoría de edad, se encuentran en situación de exclusión social severa, pudiendo esta situación volverse crónica.

Objetivos específicos:

- Ofrecer formación a jóvenes migrantes solos en situación de exclusión social severa que los capacite como enseñantes de su lengua materna en un marco remunerado a personas interesadas en su aprendizaje.
- Contribuir a generar/fortalecer la red personal de jóvenes migrantes solos en situación de exclusión social severa con aquellas personas que participan como aprendices en las formaciones de la lengua materna impartidas por el propio joven.

- Ofrecer la disponibilidad de ingresos reglados, regulares y limitados en el tiempo a jóvenes migrantes solos en situación de exclusión social severa mediante la enseñanza de su lengua materna a personas interesadas en su aprendizaje.
- Acompañar el desarrollo sostenible y autónomo del proyecto de vida de los jóvenes migrantes solos una vez finalizada su participación en PROLLEMA, a partir de alternativas de empleo y formación que tengan la lengua materna como eje central/motor.

Metodología / Método

El proyecto 'PROLLEMA, enseñando lengua materna', contempla dos momentos, delimitados y finitos en el tiempo, en los que los jóvenes son el eje motor: formación de enseñantes y jóvenes enseñando.

El primero hace referencia a la capacitación de los jóvenes como enseñantes, empleando un total de 150 horas distribuidas a lo largo de 4 meses durante 3 mañanas a la semana. En este momento participan jóvenes, personas voluntarias y el equipo coordinador de la formación de Prollema en Barcelona. Participa un número máximo de 6 jóvenes de edades comprendidas entre 17 y 23 años con diversas lenguas maternas, buscando la paridad de género y la diversidad lingüística en la constitución del equipo de jóvenes enseñantes por edición.

El segundo hace referencia al período en el que se aprueban, diseñan y elaboran los ejes temáticos a impartir, se adquieren herramientas formativas (didáctica), se elabora, maqueta y diseña mediante herramientas TIC el material pedagógico empleado para la enseñanza de la lengua impartida, se imparte la lengua en un escenario de prácticas previas a la formación remunerada (prácticas formativas) y se participa en las respectivas evaluaciones conjuntas validando el proceso de capacitación como enseñante de lengua materna para poder impartirla de forma remunerada.

Para hacer efectiva la capacitación del joven, actualmente se cuenta con un profesional independiente, una persona voluntaria que realiza tareas de acompañamiento de jóvenes y formación y un equipo de voluntarios formado por personas voluntarias (aproximadamente 6 por joven/lengua enseñada) que participan en la fase del 'tastet de lengua' y en la dinámica del juego de mesa 'Fronteres Invisibles'.

La acción del voluntariado busca efectuar un acompañamiento amable y facilitador permitiendo la puesta en práctica de lo trabajado durante la formación capacitadora, incrementando al mismo tiempo el grado de seguridad y confianza del joven en el entorno del aula en su rol de enseñante (la duración de las prácticas es de 4 semanas). Finalizadas las prácticas del joven, se realiza una evaluación conjunta entre jóvenes, personas voluntarias y el equipo de Prollema, determinando el grado de capacitación del joven y las posibilidades/propuestas de mejora como enseñante de su lengua materna -fase de intervención-.

Con la capacitación, el joven inicia el período como enseñante, segundo momento de la propuesta, donde imparte su lengua materna de forma remunerada. Este momento contempla un total de 7 meses estructurados en 2 trimestres (duración de 20 horas distribuidas en 1 sesión semanal de 90 minutos por sesión) y 1 mes -formación intensiva de verano- (14 horas en 4 semanas). Estas sesiones formativas están condicionadas, sin embargo, a la disponibilidad de aprendices -según las lenguas disponibles-. La búsqueda y capacitación de aprendices es realizada previamente por el equipo de coordinación de Prollema para garantizar el número máximo de aprendices por joven enseñante (5).

Resultados y Discusión

La experiencia de trabajo con jóvenes en entornos no facilitadores de promoción personal nos permite afirmar que la conjunción de red social, actividad educativa/prelaboral y techo es determinante para establecer un cambio y generar una proyección personal positiva en el joven. Por eso, nuestra propuesta está destinada al colectivo de jóvenes migrantes solos en

situación de exclusión social severa que necesitan de esta red para establecer y relanzar sus proyectos de vida.

La lengua materna, por tanto, como saber que pone en valor la cultura y saberes de los lugares de origen de los jóvenes incrementando su grado de empoderamiento, generando una red social de apoyo, y minimizando su grado de exclusión social.

Además, en esta edición hemos presentado la propuesta formativa “Introducción al Darija Oral” que nos ha permitido llevar al ámbito de la educación formal la propuesta formativa. Se trata de una formación de 20h realizada por los jóvenes enseñantes de PROLEMA ofrecida al profesorado y profesionales de la Escuela Drassanes de Barcelona, un centro educativo con alta diversidad lingüística y cultural situado en uno de los barrios más multiculturales de la ciudad de Barcelona. En este caso, el retorno, tanto de los profesionales como de las familias y alumnado fue muy positivo, poniendo en valor la ampliación de vínculos con las familias del centro a partir de la adquisición de ciertas competencias lingüísticas de los profesionales del centro en una de las lenguas más habladas por las familias del barrio donde se sitúa la escuela. El cambio de mirada hacia los jóvenes enseñantes, además, que suelen estar sometidos a prejuicios racista y clasistas constantes, es clave en nuestra propuesta.

Conclusiones y Propuestas

PROLEMA capacita a jóvenes sin referentes familiares como enseñantes de sus lenguas maternas, intentando revertir así algunos de los ejes de discriminación a los que se enfrentan diariamente. La lengua materna como saber que pone en valor su cultura y saberes de los lugares de origen, recuperando otras epistemologías, o lo que algunos autores han llamado “ecología de los saberes”. Los jóvenes, a través de sus lenguas maternas y saberes adquiridos se convierten en agentes de cambio para revertir su situación de exclusión social. Tras la experiencia en el programa, los jóvenes enseñantes incrementando su grado de empoderamiento, generan una nueva red social de apoyo, y minimizan su grado de exclusión social. En los entornos de educación formal donde se ha aplicado la propuesta, además, como el caso de la Escuela Drassanes de Barcelona, muestra la buena acogida por el personal, familias y alumnado de los centros, fortalece los vínculos con las comunidades del barrio donde se sitúan los centros educativos y ofrecen nuevas herramientas para el intercambio cultural entre los protagonistas.

Referencias bibliográficas.

- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros.
- Mignolo, W. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Ediciones del Signo.
- Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. *Educación y Sociedad*, 26(92), 889-910.
- Walsh C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. UNEBI-MED.

CULTURA, PODER Y DISCURSO EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL. APORTACIONES DEL PARADIGMA ESTRUCTURAL PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Julio Esparís Pereiro¹, Aitor López González²
Universidad de Santiago de Compostela¹, Universidad Nacional de Educación a Distancia²

Autoría de correspondencia: julio.esparis.pereiro@usc.es

Resumen

El paradigma estructural emerge como una propuesta innovadora para repensar los fundamentos de la pedagogía social desde una perspectiva intercultural, decolonial y antirracista. Frente a los enfoques clásicos —tecnológico, hermenéutico-interpretativo y sociocrítico—, este modelo apuesta por una concepción discursiva y conflictiva de la cultura, atenta a los efectos de poder-saber que configuran las posiciones subjetivas y las relaciones sociales en contextos de desigualdad.

A través de una revisión crítica de sus bases epistemológicas y sus implicaciones prácticas, se argumenta la pertinencia de este paradigma para deconstruir los discursos culturales hegemónicos y visibilizar las lógicas de dominación y resistencia que atraviesan el campo social. Asimismo, se plantea la necesidad de repensar el rol de las educadoras y educadores sociales desde este enfoque, transitando hacia funciones de acompañamiento y mediación implicada en las luchas culturales de los sujetos subalternos.

Se concluye señalando algunos desafíos y líneas de avance para articular una pedagogía social crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social y cognitiva, que apueste por procesos de coproducción de conocimientos emancipadores entre la academia, los movimientos sociales y los actores comunitarios.

Palabras clave: pedagogía social, paradigma estructural, educación intercultural, pedagogía crítica, cultura

Introducción / Marco teórico

La pedagogía social, como disciplina que estudia la dimensión educativa y transformadora de las prácticas socioculturales, afronta hoy el desafío de repensarse desde una mirada intercultural, decolonial y antirracista. Esto implica cuestionar los sesgos etnocéntricos y coloniales aún presentes en muchas de sus teorías y metodologías, para alumbrar nuevos horizontes epistemológicos y políticos (Núñez, 2007).

Tradicionalmente, la pedagogía social ha reconocido tres grandes paradigmas o matrices de interpretación de los fenómenos socioeducativos: el tecnológico, el hermenéutico-interpretativo y el sociocrítico. Si bien cada uno de ellos ha realizado contribuciones valiosas al campo, sus anclajes en la racionalidad moderna occidental resultan insuficientes para abordar la complejidad de los retos actuales. Sus concepciones de la educación, la cultura y el cambio social a menudo reproducen, aun sin pretenderlo, lógicas de universalismo abstracto, binarismo categorial y prescripción experta.

Frente a estas limitaciones, el llamado "paradigma estructural" (Núñez, 2004) emerge como una propuesta sugerente y provocadora para repensar los fundamentos de la pedagogía social en clave intercultural y poscolonial. Desde una concepción discursiva y agonística de la cultura, este enfoque cuestiona las totalidades cerradas y las esencias prefijadas, para atender a los efectos productivos y materiales de los discursos en la configuración de las identidades y las relaciones de poder (Núñez, 2004).

En esta línea, el presente trabajo se propone examinar las potencialidades del paradigma estructural para aportar claves epistemológicas y metodológicas a una pedagogía social crítica, decolonial y antirracista. A través de una revisión de sus bases teóricas y sus derivaciones prácticas, se argumentará la pertinencia de este modelo para deconstruir los discursos dominantes y visibilizar los antagonismos que atraviesan el campo cultural, como condición para una redistribución del poder y del saber en el mundo contemporáneo. Al mismo tiempo, se plantearán algunos desafíos y precauciones a considerar para no caer en nuevas reificaciones o cierres categoriales.

Objetivos / hipótesis

- Analizar las bases epistemológicas del paradigma estructural y sus implicaciones para repensar la pedagogía social desde una perspectiva intercultural, decolonial y antirracista.
- Examinar las posibilidades que abre este enfoque para deconstruir los discursos culturales dominantes y visibilizar las lógicas de poder que los sostienen.
- Identificar algunos desafíos y líneas de avance para articular una pedagogía social crítica, reflexiva y orientada a la justicia social y cognitiva.
- Valorar las potencialidades del paradigma estructural para transformar los modelos de interpretación e intervención sociocultural en la pedagogía social.

Metodología / Método

Este trabajo adopta una metodología cualitativa basada en la revisión crítica de literatura especializada y en el análisis del discurso. A partir de una selección de fuentes bibliográficas relevantes, se examinan los postulados centrales del paradigma estructural en su dimensión cultural y sus implicaciones para repensar la pedagogía social desde una mirada decolonial. Asimismo, se analizan críticamente los discursos predominantes sobre la diversidad cultural en el campo educativo, desvelando sus límites e invisibilizaciones. Todo ello desde una perspectiva reflexiva, que no pretende establecer verdades definitivas sino abrir interrogantes y posibilidades de transformación.

Resultados y Discusión

La irrupción del paradigma estructural en el campo de la pedagogía social supone un desplazamiento epistémico de gran calado. Frente a los enfoques sustancialistas que conciben la cultura como un corpus estable y delimitado de atributos que definen a un grupo social, este modelo pone el foco en la dimensión discursiva y agonística de los procesos de producción y reproducción cultural (Núñez, 2004). La cultura aparece como un campo de lucha simbólica, donde distintos discursos pugnan por fijar los significados y representaciones legítimos sobre el mundo y sobre los sujetos (Gramsci, 2013).

Desde esta óptica, la tarea de la pedagogía social ya no es describir o comprender una realidad cultural dada, ni tampoco prescribir las mejores estrategias para adaptarse a ella. Su cometido es analizar críticamente los discursos y prácticas que configuran ese campo cultural, desvelando los efectos de poder-saber que producen y las posiciones subjetivas que habilitan. Esto implica interrogarse por las condiciones de posibilidad de los discursos dominantes, por los saberes y memorias que excluyen, por las líneas de fractura y los espacios de resistencia que contienen.

Adoptar esta mirada conlleva romper con el mito de la cultura como entidad homogénea y armónica, para atender a las disputas y antagonismos que la atraviesan. Las diferencias culturales no preexisten a su enunciación discursiva, sino que son producidas a través de actos de fronterización y jerarquización que distribuyen desigualmente el valor y el reconocimiento social (Bhabha, 2002). Así, determinadas categorías no remiten a identidades esenciales sino a posiciones de subalternidad construidas en el marco de relaciones de dominación histórica (Said, 2008).

Una pedagogía social decolonial ha de cuestionar los discursos que naturalizan esas clasificaciones sociales y las desigualdades que conllevan. No se trata de celebrar

románticamente la diversidad cultural, sino de analizar las condiciones materiales y simbólicas que producen a ciertos grupos como "otros" culturales, desde lógicas racistas y xenófobas. Y al mismo tiempo, de visibilizar las estrategias de reapropiación y resistencia que esos grupos subalternos despliegan cotidianamente, resignificando los estigmas y produciendo formas alternativas de identidad y comunidad (Wacquant, 2007).

Por otro lado, el paradigma estructural invita a repensar el abordaje tradicional de la pedagogía social sobre el cambio y la transformación cultural. Lejos de postular un sujeto transparente a sí mismo y soberano de su voluntad, este enfoque asume la multidimensionalidad y el carácter descentrado de los procesos de subjetivación (Lacan, 2013). Las identidades culturales no son esencias atemporales sino posiciones contingentes y precarias, resultantes de la articulación de diferentes discursos y experiencias vitales, a menudo contradictorias entre sí (Hall, 2003).

Esto implica renunciar a cualquier pretensión de "concientizar" o "emancipar" a los sujetos desde una posición de exterioridad, para asumir una perspectiva inmanente que acompañe los tránsitos subjetivos a partir de sus propias condiciones de existencia (Foucault, 2007). No se trata de prescribir el camino correcto sino de habilitar espacios de autorreflexión y creación cultural donde los individuos y colectivos puedan reelaborar críticamente sus pertenencias y producir nuevos sentidos liberadores.

Al mismo tiempo, el paradigma estructural alerta contra las visiones idealizadas de la agencia cultural de los grupos subalternos, que a menudo redifican sus discursos y prácticas como necesariamente emancipadores. Como advierte Spivak (2009), el subalterno no es un sujeto autotransparente y preconstituido al margen de la dominación, sino que su conciencia y su voz están atravesadas por los discursos hegemónicos incluso cuando busca resistirlos. Una pedagogía decolonial debe asumir esa ambivalencia constitutiva, trabajando en las fisuras e inadecuaciones de los procesos identitarios.

Incorporar estas claves epistemológicas a la praxis socioeducativa implica desarrollar nuevas metodologías y estrategias de intervención cultural. Más que diseñar programas cerrados a aplicar sobre poblaciones tipificadas, se trata de promover procesos abiertos de diálogo y creación colectiva que problematicen las identidades y saberes recibidos, poniendo en juego la propia posición de los educadores. Esto requiere deconstruir la figura clásica del profesional como experto y prescriptor de lo bueno y deseable, para transitar a roles de escucha, traducción y acompañamiento de las búsquedas subjetivas de los participantes.

Algunas metodologías coherentes con este enfoque serían: los dispositivos narrativos y biográficos que exploran los trayectos vitales y las pertenencias múltiples (Hernández, 2011); las prácticas de mapeo colectivo de los territorios y conflictos culturales (Malo, 2004); los laboratorios de experimentación audiovisual y performativa con las memorias e imaginarios (Garcés, 2019); o los procesos de investigación-acción participativa enraizados en las redes e iniciativas comunitarias (Martínez López y Lorenzi Fernández, 2012). En cualquier caso, se trata de propuestas abiertas y perfectibles, que no pretenden erigirse en nuevos modelos normativos sino ensayar formas de politizar la praxis educativa.

Conclusiones y Propuestas

A modo de síntesis, puede afirmarse que el paradigma estructural ofrece claves valiosas para repensar la pedagogía social desde una perspectiva intercultural crítica. Al cuestionar las visiones sustancialistas y prescriptivas de la educación y la cultura, permite entenderlas como campos de poder y discurso permanentemente disputados. Esto conlleva visibilizar los conflictos y desigualdades que constituyen las diferencias culturales, así como las estrategias de impugnación y creación de los sujetos subalternos. Al mismo tiempo, implica deconstruir los discursos y posiciones tradicionales de la pedagogía social, para avanzar hacia roles de escucha y mediación implicada en los procesos de subjetivación cultural de los participantes.

Transitar hacia una pedagogía social decolonial y antirracista desde este enfoque requiere transformaciones profundas en las prácticas formativas e investigadoras. Algunas propuestas en este sentido serían:

- Revisar críticamente los planes de estudio y las competencias profesionales de la pedagogía social, para incorporar miradas y saberes plurales que descolonicen la propia disciplina.
- Promover investigaciones participativas que visibilicen y legitimen los conocimientos, historias y proyectos de emancipación cultural de los grupos minorizados.
- Generar espacios de formación y experimentación metodológica donde los profesionales puedan deconstruir sus imaginarios y ensayar nuevas formas de relación educativa más horizontales y colaborativas.
- Tejer alianzas entre la universidad, los movimientos sociales y las iniciativas comunitarias para articular procesos de co-investigación y coproducción cultural crítica.
- Incidir en las políticas públicas para democratizar las instituciones culturales y garantizar el protagonismo de los sujetos y colectivos subalternos en su gestión.

En definitiva, la apuesta del paradigma estructural no ofrece estrategias cerradas sino una invitación a repensar y politizar la praxis de la pedagogía social, desafiando sus fundamentos y abriendo nuevos horizontes de emancipación intercultural. Un desafío complejo pero urgente en un mundo atravesado por desigualdades crecientes y reactualizaciones de los racismos y colonialismos. Frente a ello, necesitamos seguir imaginando y construyendo una pedagogía social del siglo XXI comprometida con la justicia social, cultural y cognitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M. (2019). *Ciutat Princesa*. Galaxia Gutenberg.
- Gramsci, A. (2013). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Akal.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Esbrina-Recerca, Universidad de Barcelona.
- Lacan, J. (2013). *El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Malo, M. (Ed.) (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños.
- Martínez López, M.Á. y Lorenzi Fernández, E. (2012). Investigación activista autónoma. El caso del movimiento de okupaciones de Madrid. *Revista Internacional De Sociología*, 70(Extra_2), 165–184. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.02.10>
- Núñez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en pedagogía social? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (11), 111-134.
- Núñez, V. (Coord.) (2007). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Editorial UOC.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. De Bolsillo.

Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* MACBA.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI.

SENTIDOS DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIDAD EN UNA ESCUELA CULTURALMENTE DIVERSA DE SECTORES POPULARES URBANOS

Liliana Reyes Gómez
Universidad Pablo de Olavide

Autoría de correspondencia: lreygom@alu.upo.es

Resumen

Esta comunicación da cuenta de los hallazgos preliminares obtenidos en la investigación titulada: *Significados y Sentidos sobre Escolaridad en Contextos Urbanos Populares: Interculturalidad y Desigualdad Social*, que se está realizando en el marco de la tesis doctoral en Estudios Migratorios y Ciencias de la Educación de la autora de la comunicación. La pregunta de investigación que se planteó para esta etapa fue ¿Cuáles son los sentidos sobre la escolaridad que construye el profesorado en la tensión entre su percepción de las expectativas del estudiantado y las exigencias institucionales en una escuela culturalmente diversa de un sector popular urbano? En los resultados se obtuvieron tres grupos de categorías alrededor de los siguientes temas: 1) Relación entre la práctica pedagógica y el contexto social; 2) resistencia y apropiación de los significados que mantienen la desigualdad y 3) la subjetivación docente de las expectativas estudiantiles.

Palabras clave: escolaridad, interculturalidad crítica, práctica pedagógica, desigualdad social.

Introducción / Marco Teórico

1. Sentidos y significados

El significado es la generalización de un concepto (Pezzi y Frison, 2023, citando a Vigotsky, 1998), se produce a lo largo de la historia, se mantiene y comparte entre las personas como también lo indica Weiss (2018) y es relativamente estable en diferentes contextos. De otro lado, las autoras explican que el sentido es un conjunto de eventos psicológicos que se generan en nuestra consciencia por un concepto, es “complejo, fluido y dinámico” (p.4) es contextual como lo indica también Arce (2022) quien también sostiene que son marcos intersubjetivos junto con otros autores que referencian su carácter subjetivo (Acevedo-León, 2019; Neut et al., 2019, citando a Berger y Luckman, 1996).

De acuerdo con Machado et al., (2020) un sujeto llena de sentido un objeto cuando hay un diálogo sobre ese objeto con sus experiencias y con los otros, se siente motivado hacia ese objeto porque lo acerca a sus metas (Acevedo-León, 2019; Valenzuela et al., 2021), lleva a cabo acciones para aproximarse a él (Castro-Cáceres et al., 2020), vincula sus emociones (Pezzi y Frison, 2023; Acevedo-León y Bernal, 2019) y lo complejiza negociándolo en su contexto familiar, escolar y cultural (Acevedo-León, 2019; Guzmán, 2021; Neut et al., 2019).

Los sentidos se constituyen a partir de los significados y éstos son su elemento más estable (Pezzi y Frison, 2023). Cuando los sentidos se objetivan por medio de la acción social se depositan en reservas en instituciones sociales como la escuela o la familia que se encuentran saturadas de sentidos, aunque los significados de los sectores dominantes tienden a naturalizarse en el sentido gracias a la violencia simbólica ejercida por ellos (Neut et al., citando a Bourdieu y Passeron 1995).

Escolaridad

Vercellino (2016) explica la escolaridad desde la organización temporal: los niveles, ciclos, años semanas y días, y la define como un tejido de reglas, concepciones psico-pedagógicas,

clasificación por edades, selección de ingresantes, currículos y diferenciación, jerarquización y presentación de los espacios. Schey (2023) se refiere a la “chrononormativity” (p.132) como una característica de la escolaridad contemporánea, entendida como la regulación temporal de las rutinas del aula, los horarios de clase, los semestres o los grados. La escolaridad o escolarización intermitente es un fenómeno escolar en el cual el alumnado presenta discontinuidad en su asistencia y la escolaridad nómada es aquella en la que hay salidas y retornos en diferentes escuelas son (Acuña-Zenoff et al., 2021).

Interculturalidad crítica

Grimson (2011, 2018) propone el concepto de *configuraciones culturales* para criticar las ideas de correspondencia estable entre territorio, cultura, identidad y comunidad espacial y el concepto de cultura. La *configuración cultural* explica cómo la heterogeneidad cultural se encuentra articulada en cada lugar de un modo específico y permite pensar al individuo como culturalmente constituido, pero no por una cultura sino por una vida intercultural. El autor afirma que la diversidad implica interacción, conflicto y cambios, explica la improbabilidad de un mundo organizado en culturas armónicas y estables.

Grimson (2011) propone que la interculturalidad no debe explorarse con el fin de producir relaciones estables y no conflictivas, es decir una interculturalidad funcional, cuestionada también por otros autores (Dietz, 2017) sino para proponer caminos por los cuales los conflictos puedan ser regulados públicamente de manera que no se llegue a situaciones extremas de desigualdad y violencia (Hakim, 2014), lo cual es afín con lo planteado por la interculturalidad crítica (Dietz, 2017; Catherine Walsh, 2012, citada por Sartorello, 2021) que discute con el statu quo y busca la transformación estructural de las desigualdades históricas.

Judith Butler (2010) propone el concepto de *precariedad* (precariousness) para referirse a la dependencia y exposición o vulnerabilidad (Ingala, 2018) que compartimos todos los seres. Cuando la precariedad es políticamente inducida de forma desigual en determinados grupos poblacionales como sucede con el racismo o xenofobia se habla de *precaridad* (precarity) una “vulnerabilidad [que] tiene versiones culturales heterogéneas” (Ingala, 2018, p.171). La búsqueda de homogenización e integración cultural pueden constituirse en una amenaza a la libertad (Butler, 2010) pero las peticiones identitarias que dejan de lado el énfasis en la precaridad y sus distribuciones diferenciales sobre ciertas categorías sociales conllevan el peligro de atomizar los esfuerzos en contra de la desigualdad. La autora indica que una coalición de minorías precarizadas no necesitaría llegar a acuerdos sobre todos los deseos, creencias o autoidentificación, sino que permitiría ciertos antagonismos valorando las diferencias como signo de una democracia radical y se opondrían en palabras de Knighth “to unjust, unlivable, and unendurable conditions” (2021, p.192).

2. Cultura y sectores populares

Wacquant (2007) afirma que la explicación más sencilla a las problemáticas en las zonas empobrecidas de las ciudades es responsabilizar a sus habitantes y como lo expresa Saccone (2020, citando a Wacquant, 2001), generalizando el estigma especialmente hacia los jóvenes y pasando por alto la comprobada relación entre la segregación racial, la desigualdad de clases y el abandono estatal: Las soluciones punitivas generan más pobreza y desigualdad, en consecuencia, el espacio se despacifica y también lo hace la escuela que hace parte de él, profundizando situaciones como la deserción escolar y la ausencia de los docentes (Wacquant, 2007). Los modelos macroeconómicos que abogan por el achicamiento del Estado, tienen responsabilidad en estas problemáticas sociales así, sectores urbanos que en un tiempo fueron pujantes y con fuertes organizaciones comunitarias de base, caen en el deterioro como lo explica Racolta (2024) ejemplificando el duro golpe que se dio al sector trabajador con la disolución de las uniones de trabajadores, el desempleo y la recesión sin precedentes de la era Thatcher en Inglaterra que sigue mostrando sus nefastas consecuencias en las expectativas sombrías de los jóvenes quienes han debido utilizar diversas estrategias para sobrevivir en una sociedad sin seguridad ni estabilidad.

La crisis socio económica no es la única situación que hace menoscaba la cultura popular. En

1957, Hoggart (2013) uso el termino *descasados* para referirse a los sectores populares que perdían sus reservas culturales, expresaba Hoggart que “Las cadenas de la subordinación cultural son más fáciles de llevar y más difíciles de cortar que las de la subordinación económica” (Hoggart, 2013, p. 252). Los estudiosos son vistos con desconfianza y sobre ellos se ejerce presión social que den continuidad a la familia y a su oficio. La escuela se centra en formar los valores de responsabilidad y obediencia dejando de lado los conocimientos disciplinares, como consecuencia es más difícil para los jóvenes acceder a estudios superiores. Los cuestionamientos de Hoggart a la educación en los sectores populares y la crítica al papel de los medios de comunicación masiva en la construcción (o debilitamiento) y difusión de la cultura popular siguen vigentes (Deng y Deng, 2017).

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general

OG. Comprender los sentidos sobre la escolaridad que construye el profesorado en la tensión entre su percepción de las expectativas del estudiantado y las exigencias institucionales en una escuela culturalmente diversa de un sector popular urbano.

Objetivos específicos

OE1. Describir las formas de relación entre el contexto social y las prácticas docentes que se constituyen en el encuentro entre el profesorado y el alumnado.

OE2. Describir los mecanismos de resistencia o apropiación hacia los significados sobre la escolaridad de los sectores dominantes en el ejercicio docente.

OE3. Describir los tipos de valoración docente sobre las expectativas del estudiantado acerca de la escolaridad.

Metodología / Método

1. Tipo de investigación

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo desde el paradigma social interpretativo y crítico. Acorde con la propuesta de Alfred Schütz (2003), el antropólogo Clifford Geertz (2003) y el psicólogo Jerome Bruner (1991) sobre el estudio de la significación las narraciones permiten desentrañar los sentidos a partir de los puntos de vista de los participantes.

2. Muestra

La muestra se conformó con 4 docentes de secundaria de diferentes áreas (3 hombres y una mujer), un docente directivo (coordinador), una orientadora escolar, una docente de primaria y una docente de preescolar. Se usa un muestreo intencional. Un factor de inclusión en la muestra es que el profesorado participante tenga por lo menos un año de antigüedad en el colegio.

3. Delimitación de la zona geográfica

La investigación se está realizando en las dos sedes de un colegio público del centro de la ciudad de Bogotá. Este sector fue construido en las primeras décadas del siglo XX y sus viviendas están clasificadas en los estratos socio económicos uno y dos, es decir los más bajos y desde la década de 1980 atraviesan un proceso de deterioro urbanístico y estigmatización, sin embargo, sigue constituyéndose como un espacio de notable y particular interculturalidad fruto del desplazamiento forzado, la diversidad étnica (indígena y afro) y la migración extranjera.

4. Instrumentos

Se usó una entrevista a profundidad semi estructurada compuesta por seis ejes de indagación contruidos a partir de las categorías empíricas de los objetivos.

5. Procedimiento para el análisis de la información

Las entrevistas transcritas se analizaron a partir de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Espriella y Restrepo, 2020). Como consideraciones éticas se incluyó la firma de consentimiento informado.

Resultados y Discusión

Se construyen tres grupos de categorías inductivas sobre los sentidos docentes en la escuela popular culturalmente diversa, de acuerdo con los objetivos del momento investigativo: Las relaciones entre la práctica pedagógica y el contexto social; resistencia y apropiación de los significados que mantienen la desigualdad y la subjetivación docente de las expectativas estudiantiles.

En el primer grupo emergieron las categorías: Metas pedagógicas transformadoras, lecturas desde la cotidianidad; didácticas de la cultura juvenil y diálogos de experiencia popular. Se encuentra lo referido por Bourdieu y Passeron (2003) sobre el capital cultural heredado por el estudiantado de su familia que los puede limitar al sentirse inseguros de su conocimiento y habilidades para desenvolverse en el ámbito académico y cómo el profesorado interesado en debilitar esos miedos propone el fortalecimiento de hábitos, que han sabido que en el hogar no son enseñados. Igualmente, ante la evidente diferencia entre el capital cultural entre docentes y estudiantes -como lo explica McLaren (2005)- los y las maestras construyen historias comunes que los vinculan con el alumnado sin desligarlos de los aspectos más valiosos de la cultura popular que aún se conservan como lo expresara Hoggart (2013).

En el segundo grupo aparecen las categorías: invisibilización del proyecto institucional; crítica conceptual al modelo y crítica a la operatividad del modelo. Como lo proponen Bourdieu y Passeron (1996) la institución escolar conserva una inercia alentada por el interés de las clases dominantes en que no se dé una transformación ajena a sus intereses. El profesorado en algunos casos decide ignorar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o alguna parte de él, lo que por un lado frena la transformación porque no se plasma el diálogo comunitario en el componente pedagógico de PEI y aunque cada docente expresa su interés en desarrollar acciones de cambio -lenguajes de la crítica y la posibilidad como lo explica Giroux (2003), al realizarlas en solitario las transformaciones se ralentizan.

Finalmente, en el último grupo surgieron las categorías: Valoración instrumental; valoración intrínseca; asignaturas transparentes y didácticas ajenas. Para el profesorado, el alumnado tiene vivencias cotidianas en la escuela que le dan sentido a estar allí y en las didácticas se ponen en juego esos sentidos del goce de las prácticas pedagógicas por parte del estudiantado. Para muchos docentes es claro que el esfuerzo en la construcción de una didáctica que articula los saberes populares podría sólo quedarse en favorecer el control del estudiantado en el aula de clase como lo critica Giroux (2003) pero puede ser una oportunidad para valorar la potencia transformadora de los saberes populares como también lo explica McLaren (2005). El profesorado comprende el goce del estudiantado en la práctica pedagógica y la utilidad inmediata de lo aprendido como parte de la valoración intrínseca que le dan a la escolaridad, mientras la valoración instrumental está cerca de lo que Giroux problematiza como el discurso de la producción y tiene que ver con el futuro laboral diferenciado por la diversidad cultural que el alumnado vislumbra, pero también con reflexionar sobre su capacidad para realizar transformaciones en su vida y su comunidad como lo propone McLaren.

Conclusiones y Propuestas

Existen vínculos sociales entre docentes y estudiantes que favorecen la construcción de significaciones compartidas sobre la escolaridad que, sin embargo, se pueden ver limitadas en la práctica pedagógica por factores de organización del sistema educativo y de la institución. Es necesario investigar sobre los tipos de fracturas que existen entre los elementos de sentido compartidos y la cotidianidad escolar que ralentizan las transformaciones.

El desconocimiento del contexto social y la cotidianidad de las familias por parte de los docentes favorece el desarrollo de relaciones autoritarias en la escuela, mientras que el acercamiento a las configuraciones identitarias y culturales del alumnado facilita la integración en el currículo de las valoraciones intrínsecas e instrumentales de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Acevedo-León, D.F. (2019). Sentido de escuela en jóvenes de américa latina tendencias investigativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 1-7. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.402>
- Acevedo-León, D.F. y Bernal, N. (2019). Sentido de la escuela desde las experiencias en el bachillerato relatos de vida de los estudiantes. En J.A. Nunes Da Silva (Org), *Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais* (pp. 59-71). Atena Editor.
- Acuña-Zenoff, M., Ojeda, M. y Grinberg, S. (2021). Escolarizaciones intermitentes y la construcción del lugar escuela. *Magis*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eic1>
- Arce, V. (2022). ¿Qué es el CAJ para sus participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas. *Cuadernos de Educación*, (20), 62–73.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Castro-Cáceres, R.A., Campos, C. y Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99.
- Deng, W. y Deng, P. (2017). The evolution of concept of popular culture and its significance. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 389-394. <https://doi.org/10.17507/tpls.0705.09>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Espriella, R. de la y Restrepo, C. (2020). Teoría Fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Giroux, H (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Grimson, A. (2018). Social anthropology and transnational studies in Latin America: Introduction. *Etnográfica: Revista Do Centro de Estudos de Antropologia Social*, 22(1), 99–108. <https://doi.org/10.4000/etnografica.5167>
- Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742.
- Hakim, N. (2014). Los límites de la cultura y de las teorías de la identidad: una entrevista a Alejandro Grimson. *Revista de Antropología Social*, 23, 263–273.
- Hoggart, R (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Siglo XXI Editores.

- Ingala, E. (2018). Figures of the human in Judith Butler the recognition of a political space between anthropology and anti-humanism. *Ideas y Valores*, 67(168), 151-176. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n168.58670>
- Knight, A. (2021). Feminist vulnerability politics: Judith Butler on autonomy and the pursuit of a "Livable Life". *Feminist Formations*, 33(3), 175-198. <https://doi.org/10.1353/ff.2021.0044>
- McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores.
- Machado, M.L.C.A, Lopes, P.S.V.C. y Senna, L.A.G. (2020). Notas sobre fracasso e diversidade: Os sentidos do aprender e do não aprender Na Escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15, 2837–2854. <https://doi.org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.21723/riaee.v15iesp5.14561>
- Neut, P., Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigcercós, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 151–168. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Pezzi, F.A.S. y Frison, M.D. (2023). Significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Dialogia, São Paulo*, 45, 1-18, e23806. <https://doi.org/10.5585/45.2023.23488>
- Racolța, R. (2024). A soft boy in a hard world: The 'Queering' of the working-class novel in Douglas Stuart's Shuggie Bain. *The Midwest Quarterly*, 65(2), 36-51.
- Saccone, M. (2020). «Decidí portarme bien, rescatarme»: jóvenes y escolarización secundaria en contextos de pobreza urbana. *Última Década*, 28(54), 168-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000200168>
- Sartorello, S.C. (2021). Milpas Educativas: Entramados Socionaturales Comunitarios para el Buen Vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Schey, R. (2023). The queer temporalities of (im)possible school futures: Transness, christian epistemologies, and racial anxiety in a secondary classroom. *Research in the Teaching of English*, 58(2), 129-155.
- Schutz, A. (2003) *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.
- Valenzuela, J., Muñoz, C. y Miranda-Ossandón, J. (2021). Motivos que dan sentido a aprender en la escuela: la mirada de profesores y estudiantes. *Educación*, 57(1), 173–187. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.5565/rev/educar.1146>
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. *Educação e Realidade*, 41(4), 1005-1025. <https://doi.org/10.1590/2175-623661082>
- Wacquant, L. (2007). *Parias Urbanos*. Editorial Manantial.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, (51), 1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-003)

APRENDIZAJES EN LOS CAMPAMENTOS SAHARAUIS: PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE LA FAC. EDUCACIÓN DE CIUDAD REAL

María Teresa Bejarano Franco¹, Virtudes Téllez Delgado²
Universidad de Castilla-La Mancha¹, Universidad Autónoma de Madrid²

Autoría de correspondencia: MariaTeresa.Bejarano@uclm.es

Resumen

Se muestran las reflexiones de profesorado y alumnado sobre el programa de prácticas docentes de cooperación internacional educativa llevado a cabo por la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-la Mancha en los campamentos saharauis desde el curso 2002/2003. En este programa cientos de estudiantes han podido trabajar junto a profesorado saharauí, enseñando la lengua castellana en madrasas e institutos y reflexionando, sobre las formas de educar y enseñar en los campamentos ante la escasez de recursos, adquiriendo herramientas útiles en el abordaje del respeto a los Derechos Humanos en el ejercicio de su futura docencia. A partir de una metodología cualitativa basada en entrevistas abiertas, individuales y grupos focales se evidencia el impacto y transformación en los planteamientos docentes derivados de la experiencia cotidiana en los campamentos. La realización de estas prácticas desarrolla un espíritu crítico educativo desde el que se plantean propuestas futuras de educación insertas en las lógicas de las pedagogías feministas decoloniales interseccionales y la educación para el desarrollo para formar una ciudadanía mundial crítica.

Palabras claves: educación, formación de docentes, Sáhara, intercultural, decolonial.

Introducción / Marco Teórico

En el marco del Prácticum II en la formación inicial docente de la UCLM, encontramos el programa de prácticas vinculado con el pueblo saharauí. Se trata de un programa de cooperación educativa que viene realizándose desde el año académico 2002/2003 y que ha permitido a cientos de estudiantes, y parte del profesorado, colaborar con instituciones educativas saharauis. Este programa se desarrolla con un enfoque intercultural y colaborativo (Santos et al., 2014). Desde su puesta en práctica de la primera edición, se tuvo muy en cuenta que una de las funciones que cumpliría, tenía que ver con la educación para el desarrollo, así como con la capacitación de ciudadanía crítica y activa, incluyendo saberes sobre las acciones sociales, políticas, ambientales y de orden económico, como afirman Hernández Martínez et al. (2023), esto es con un pensamiento holístico y/global sobre las problemáticas de orden mundial. Este programa asume la responsabilidad socioeducativa para la intervención educativa a favor de todas las sociedades carentes de derechos humanos y no solo de la propia.

Se ha necesitado de la colaboración entre la Diputación de Ciudad Real, el Vicerrectorado de Cooperación, la Facultad de Educación y las distintas administraciones educativas saharauis. La experiencia dura tres semanas, e incorpora la adquisición de competencias profesionales basadas en la concepción de justicia social y oportunidad educativa, así como el contacto con una población desprovista de reconocimiento de los Derechos Humanos. Los y las participantes han valorado la experiencia a partir de los procesos educativos llevados a cabo en estos territorios, entroncando de este modo con los alineamientos internacionales que suscriben el derecho a la educación de cualquier pueblo. Así se suscribe en la Constitución de la R.A.S.D., capítulo segundo, donde se menciona de forma explícita el derecho que tiene la ciudadanía a la educación (art. 25). El programa aplica la proacción educativa basada en la

impartición de clases de lengua castellana, de talleres creativos y de actividades de educación física. Además, ofrece las condiciones para llevar a cabo una relación socio-familiar en las casas y/o jaimas de las familias donde residen el alumnado durante su estancia, acercándoles a las estrategias de gestión, organización y distribución de recursos educativos y comunitarios que desde la protección internacional se les hace llegar, y que verifican en las visitas que llevan a cabo también a centros culturales y administrativos.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos son dos. A) Acercar la valoración que del programa hacen sus protagonistas respecto del impacto personal y profesional que les proporciona las intervenciones llevadas a cabo en y para el pueblo saharauí, desde la dimensión de la cooperación educativa para el desarrollo y la ciudadanía crítica y activa. B) Abordar la finalidad de desarrollar este programa pionero en el ámbito de la formación inicial docente en España.

La hipótesis es que las lógicas pedagógicas del alumnado participante cuentan con un fuerte potencial transformador, entendiendo la inclusión educativa intercultural y la educación para el desarrollo y ciudadanía crítica de un modo experiencial, por el que se incorporan los conocimientos estudiados en los Grados a partir del encuentro familiar con las mujeres y la infancia de los campamentos saharauís.

Metodología / Método

Se ha implementado una metodología cualitativa basada en entrevistas abiertas a dos coordinadoras que participaron en la edición del año 2022/2023 y grupo focal realizado al alumnado de esta misma edición. Además, se aporta el análisis del discurso de los participantes en el año 2017/2018. Por una parte, el grupo focal realizado a profesoras saharauís y, por otra, el grupo focal llevado a cabo con el alumnado participante.

En lo que respecta al alumnado en formación del curso académico 2017/2018, las reflexiones giraron en torno a dos preguntas que se pensaron en base a las aportaciones que este programa de prácticas le ofrecía. Este grupo reflexivo se llevó a cabo en la sala del Ayuntamiento de la Daira de Amgala. La sesión tuvo el formato de grupo de trabajo. La duración fue de 1 hora. El alumnado solicitó el anonimato completo. El grupo focal realizado en el curso académico 2022/2023 se llevó a cabo en la Facultad de Educación de Ciudad Real, unas semanas después de regresar de los campamentos. En él participaron 6 estudiantes también anonimizados. La duración fue de 1 hora y 40 minutos.

En cuanto al profesorado, distinguimos entre el grupo focal realizado a cinco maestras saharauís en los campamentos, de las dos entrevistas semiestructuradas realizadas a coordinadoras que acompañan al alumnado durante la estancia. En el primer caso, se realizó el grupo de 1 hora aprovechando una sesión de formación en los campamentos. En él se pidió que trasladaran sus impresiones sobre el impacto que tiene este programa en sus tareas educativas. Los nombres de estas maestras no se citan debido a que la información extraída formaba parte de la memoria institucional final del programa. Las entrevistas semiestructuradas realizadas en la Facultad de Educación de Ciudad Real a las coordinadoras de prácticas tuvieron una duración entre 90 y 120 minutos. En ellas se les preguntó por sus motivaciones en el programa de prácticas en el Sáhara, incidencia en su experiencia profesional, en concreto, en una concepción de educación inclusiva y ciudadanía crítica.

Resultados y Discusión

Como resultado podemos afirmar que el programa de prácticas incorpora en su experiencia formativa un bagaje competencial que permite al alumnado adquirir estrategias para visibilizar en sus contextos profesionales las distintas formas de discriminación contra las mujeres y niñas en todo el mundo (ODS 5.1, UNDP, s.f.).

El alumnado en prácticas que contestó en los campamentos (en el curso académico 2017/2018) toma conciencia del impacto de la experiencia y solicita tener una mayor

formación en educación en cooperación internacional, con transversalización de esta materia en las distintas asignaturas. También indicaron las aportaciones que les había ofrecido la experiencia: seguridad y crecimiento profesional, herramientas didácticas, e intercambio intercultural.

Es destacable la respuesta de las maestras saharauis, donde se señala una valoración positiva de las prácticas, así como el deseo de extender esta experiencia en el tiempo y en otras wilayas.

Las coordinadoras de prácticas (año 2022/ 2023) comentan:

“Estar en los campamentos te abre mucho la visión de cómo quieres tratar a tus alumnos. Me explico, por ejemplo, antes trabajaba en algunos proyectos de mi pueblo y, a partir del Sáhara, sí he notado que a lo mejor soy más resolutiva [...] En seguida se me ocurren otras cosas a las que echar mano. También con el alumnado árabe, sí es verdad que hay compañeros que me lo dicen, me siento más cercana a ellos, no solo saharauis, marroquíes también, como que tengo una conexión que a lo mejor otros compañeros no tienen. También más firmeza en muchas ocasiones porque allí, te tienes que poner seria en los campamentos, me refiero. Tienes que, primero, que ellos te vean como la autoridad. Luego, sí es verdad que tú no les tratas como sus maestros allí. Entonces, tienen una confianza contigo que con sus maestros no tienen, te cuentan cosas. Y eso aquí también lo he notado. Entonces, yo creo que he cambiado mucho en mi vida, pero también profesionalmente lo he notado mucho. Y siempre hablo a mis alumnos del Sáhara. Y a ellos les gusta mucho cuando les cuento. Por ejemplo, ahora que he ido, en mi cole hemos organizado unas charlas y a todos los cursos de infantil les he explicado que hay coles en el desierto, que hay niños que trabajan con nada prácticamente y que ellos tienen mucha suerte por tener lo que tienen” (G, 7 años en las prácticas docentes).

“Me gusta mucho verme en situaciones distintas y ver cómo hacer frente, me motiva y me hace aprender mucho. Entonces me enganchó en ese sentido[...] Verme allí liderando un grupo me gustó mucho porque exige otras habilidades, transferencia de capacidades cuando estás con un grupo de pequeños y mayores. Verme rodeada de gente adulta acompañando el proceso formativo ha sido muy interesante [...] Creces, es una constante evolución. Cada año te rallas por una cosa. Acompañar a un grupo que va por primera vez, me da la referencia de la primera vez. Me ha hecho ser más flexible. He aprendido a ser cada vez más democrática. Creo que siempre lo he sido, pero cada vez busco procesos más democráticos en el trabajo en grupos [...] Es una experiencia muy brutal: justicia, educación, igualdad, todo. Es un impacto muy grande cuando estás allí, porque te vas allí con 21 años [...] Es crecer con todos esos conceptos en la cabeza muy difíciles de manejar. He tenido buenos referentes que me han ido orientando. He buscado experiencias que me ayudaran a integrar estos conceptos. En las formaciones a los alumnos para mí era un objetivo a tener en cuenta, el estilo de presencia que teníamos que tener. Tenía que ser muy responsable. [...] Responsable con la gente a la que visitas. Esto es lo que destaco en la evolución profesional. Me ha ayudado mucho para tener un enfoque distinto. No habría sido el mismo si no hubiera pasado por el Sáhara. Ahora, con los niños en la escuela veo la transferencia de ese aprendizaje con los niños que trabajo yo ahora. Yo sí veo ese impacto profesionalmente” (M, vinculada con el Sáhara desde el curso 97/98 en distintos proyectos).

Y los estudiantes del curso 2022/2023 afirmaban:

“E4: Yo sí sabía de la problemática que había, pero no lo contextualizaba. No era consciente. Además, yo fui con muchos prejuicios. No sabía a qué nivel me iba a enriquecer, pero ya cuando fui me cambió muchísimo la perspectiva de las ideas que yo llevaba, sobre la cultura, la falta de desarrollo, si estaba influenciada por la religión. Iba llena de prejuicios que no son reales, cuando te metes allí te das cuenta de cómo son ellos de verdad, se te van mucho de ellos, los cambias. Prejuicios sobre la religión, sobre el machismo. Cosa que yo llevaba cierto rechazo, qué frustración, me voy a sentir... yo que soy siempre muy reivindicadora de los rechazos... cuando lo vives allí, conviviendo con esa gente, cambias mucho.

E1: Todos los que hemos ido, íbamos con una idea sobre el islam y las demás culturas, África en general hemos visto que había cosas que sí y cosas que no [...].

E5: Yo no tenía muchos objetivos a la hora de ir. Quería sorprenderme allí, pero uno de ellos era hacerme consciente de mis privilegios como mujer blanca y... porque también podía tener “x” prejuicios con respecto a la religión, pero me había movido en círculos activistas y había escuchado a muchas mujeres que realmente ellas querían llevar el velo. Me apetecía mucho seguir construyéndome como persona. Creo que ese era mi objetivo. Dejarme enseñar. Sabía que iba a un sitio muy vulnerable, pero no sabía el impacto tan grande que iba a tener en mí. Todo lo que hemos aprendido que sirva para dar voz. [...]

E6: Yo no me siento mal, no, al revés, pienso que he hecho una buena labor, porque dando voz, ayudando, sólo con lo que puedas difundir, lo que puedas ayudar se genera una conciencia, se fomenta y se ayuda a esa gente, a ese pueblo. Para mí el impacto fue un choque cultural, tanto para ellos porque sienten lo mismo que yo. Yo sentí pena y sé que está mal porque yo no tengo que sentir lástima por nadie porque nadie es inferior a mí [...].

E1: Cuando llegas allí te das cuenta de que tienes, yo lo llamo, privilegios vacíos, sólo para llenar un espacio en el que no tienes que hacer nada. Allí, pierdes la necesidad de estar utilizando el teléfono, videojuegos, redes sociales, o este tipo de puntos. También acabamos con la paternidad de los blancos cuando vamos para allá. Allí los blancos no somos los mesías que vamos a ayudar a la gente. No, allí la gente es fuerte. [...] Esta gente nos ha demostrado que perfectamente pueden vivir sin la necesidad de que tengamos que ayudarles”.

Conclusiones y Propuestas

De este modo, la experiencia potencia reflexivamente la educación del alumnado juvenil universitario español y la educación de las y los niños saharauis, con la lógica de acercar a los primeros al derecho de libre determinación de los pueblos que siguen sometidos a la dominación colonial y la ocupación extranjera, (reflejado en la Declaración del Milenio de la Asamblea General de las Naciones Unidas), a la educación para el desarrollo para desarrollar una ciudadanía crítica, y el fomento en ambos del respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, así como el respeto de la igualdad de derechos de todas las personas sin distinciones de raza, sexo, etc., promulgados igualmente en dicha Declaración.

Las narraciones muestran el carácter transformador de la experiencia docente. Evidencian los aprendizajes y herramientas adquiridas, en las que se contraponen las coincidencias y divergencias de este proceso de cooperación internacional, donde el profesorado implicado en el programa, y el alumnado en prácticas reflexionan sobre la necesidad de desarrollar una pedagogía inclusiva, en un proyecto pedagógico decolonial interseccional adoptado por el alumnado y profesorado que vive esta experiencia. La necesidad de seguir realizándolas y sistematizarlas lleva a compartir estas aportaciones en esta mesa.

Referencias bibliográficas

- Hernández Martínez, C.E., Vázquez Ramos, A. y Montero Noriega, R.I. (2023). Formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1): 5526-5546. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4869
- Santos M.A., Cernadas, F.X. y Lorenzo, M. del M. (2014). La inclusión educativa en la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- UNDP (s.f.) Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

JUÉGATELA POR LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA VISIBILIZAR LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Maribel Calderón Soto
Universidad Católica Silva Henríquez

Autoría de correspondencia: mcalderon@ucsh.cl

Resumen

La investigación en Chile ha reportado la discriminación y el racismo que enfrenta la población migrante, influenciado por percepciones culturales arraigadas. Esta situación se amplifica con la escasa preparación del profesorado para abordar la diversidad en las aulas, afectando la experiencia educativa de este grupo y de otros grupos desfavorecidos. Además, el currículum escolar apenas aborda temas de migración y diversidad cultural de manera significativa, lo que puede promover percepciones negativas y responsabilizar individualmente a los estudiantes por sus dificultades.

Para abordar esta problemática, se consideró el uso de la metodología de juego para la concientización del profesorado. Este tipo de juego facilita la reflexión y el diálogo colectivo sobre la diversidad de una manera segura y colaborativa. En este contexto, se desarrolló un juego de mesa durante 2023 y se piloteó con grupos de profesorado en formación en 2024 para evaluar su efectividad en fomentar la reflexión sobre la diversidad.

Los resultados preliminares muestran que el juego proporciona una experiencia positiva de diálogo y reflexión, lo que sugiere su potencial para mejorar el aprendizaje sobre diversidad y disputar espacios de hegemonía. Se destaca la importancia de integrar este tipo de actividades en los programas de formación docente para promover una pedagogía más inclusiva y sensible a la diversidad.

Palabras clave: interculturalidad, juego serio, aprendizaje docente.

Introducción / Marco Teórico

A pesar de los avances normativos en materia de diversidad e inclusión que buscan terminar con la desigualdad, discriminación e inequidad en la educación y garantizar el acceso y óptimo aprendizaje de todos los sectores de la sociedad (Opazo y Fontecilla, 2016) aún se mantiene un modelo hegemónico que perpetúa la homogenización, negación y rechazo del “otro” distinto. Las “narrativas alternativas” se tensionan con un discurso hegemónico que se perpetúa en la práctica y que se nutre de principios como la heteronormalidad, la blancura, lo civilizatorio, entre otros. La hegemónica define las formas de ser y estar en el mundo, mediadas por relaciones de poder, que son legitimadas y que construyen jerarquías y valoraciones distintas entre las personas, siendo clasificadas de anómalas o amenazas todos aquellos que se alejan de lo valorado culturalmente por los grupos dominantes.

En el campo de la educación esta hegemonía tuvo expresión en la pedagogía normalizadora que predominó desde el siglo XIX y parte del XX en América Latina con un modelo de enseñanza – aprendizaje que construyó los pilares del sistema educativo. Los pobres, criollos, migrantes, indígenas no se les consideraba confiable: su desarrollo autónomo llevaría a la barbarie por eso la necesidad de imponer la cultura civilizada. “El educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso” (Puiggrós).

El proceso de hegemonía descrito, como señala Gramsci (1975), es la capacidad que tiene un grupo dominante de sumar a sus intereses los de otras personas, generando una voluntad colectiva que se mantiene en la medida que dirige y domina a otros núcleos sociales. Este proceso de dominación y dirección de la hegemonía da cuenta de su doble naturaleza: existe a través del consenso, pero también por medio de la violencia, primando una u otra según los contextos históricos. En el caso de las diversidades, dependiendo de los momentos históricos se ha buscado controlar, manejar o en casos extremos suprimir.

Es importante señalar que lo hegemónico está siempre en disputa con expresiones que la tensionan. Tanto lo hegemónico como lo alternativo están incluidos en la articulación de varias dimensiones de la realidad histórico-social: donde quiera que haya hegemonía, siempre existirá la posibilidad de generar alternativas.

Qué sucede en Chile con las diversidades.

La investigación ha evidenciado que la experiencia para niños y niñas migrantes estaría fuertemente asociada a situaciones de discriminación y racismo (Pávez, 2012). El color de la piel, la forma de hablar y otras características distintivas se constituyen en elementos que generan marginación. Tijoux-Merino (2013) afirma que Chile conformó su nacionalidad en categorías raciales donde lo blanco-europeo deviene un elemento central, tanto para definir simbólicamente a la nación, como para afirmar la distinción entre clases sociales y posiciones de poder. Esta realidad que se constituye en una barrera importante para la integración se vincularía con las creencias del profesorado, que tensionan el encuentro cultural entre la escuela y los contextos de los que provienen sus estudiantes (Julio-Maturana et al., 2016).

La diversidad en las escuelas y en la formación inicial y continúa siendo un ámbito poco abordado de forma profunda (Gregory, 2008; Tomlinson, 2003; Wai-Yan, 2016). La investigación en Chile, muestra que la poca formación ha afectado el ejercicio pedagógico de docentes en las aulas. Ejemplo de ello es que la convivencia en diversidad resulta más fácil y natural para estudiantes, a diferencia de docentes y administrativos, pertenecientes a generaciones donde esta diversidad no estaba tan normalizada (Rojas et al., 2021). En el caso de estudiantes migrantes, los estudios muestran altos grados de discriminación y prejuicios por parte del profesorado, que valoran de forma negativa su presencia y explican su diferencia de resultados de aprendizaje por su procedencia (Salas et al., 2017).

Se ha visto que, en el currículum, los temas de migración y diversidad cultural aparecen de forma limitada, con el riesgo de promover una perspectiva de déficit acerca y de responsabilizar individualmente por sus dificultades (Riedemann et al., 2021). Ibáñez (2022) señala, en el caso de la integración de estudiantes migrantes haitianos en la escuela, que vivencian situaciones de racismo a nivel discursivo, con violencia simbólica, insultos, gestos y también agresiones físicas; por otra parte, también experimentan la barrera idiomática, dificultando su aprendizaje.

Esta diversidad, se expande a otras dimensiones, como por ejemplo, el género donde se ha encontrado la existencia de un sesgo en contra de las niñas, que se expresa en las menores posibilidades que tienen para dar su opinión o participar en clases (Azúa et al., 2010). Así también, en cuanto a la diversidad sexual, en las escuelas predomina la heteronormatividad y un débil reconocimiento de las identidades de género y diversidades sexuales (Rojas et al., 2019).

La investigación internacional muestra que docentes en formación y en ejercicio tienen pocas oportunidades para hablar y reflexionar sobre la diversidad y sus desigualdades, lo que impacta en su práctica profesional (Ellebrock et al., 2016). En Chile, la preparación intercultural es escasa (Webb y Radcliffe, 2015) y focalizada en indígenas (Jiménez y Montecinos, 2018). La formación docente no ha desarrollado una perspectiva integral que articule la diversidad, y oriente las prácticas pedagógicas (Millán, 2021). Se centran en aspectos teóricos de manera aislada y específica en unos pocos cursos (San Martín et al., 2017).

Esta situación podría explicarse, en parte, porque formadores de docentes no se sienten competentes para abordar la diversidad en sus prácticas (Botha y Baxen, 2018). Expresan no tener la confianza o no sentirse preparados para abordar este tema y especialmente para estudiantes con diversos orígenes culturales y multilingües (Wai-Yan, 2016). Esta escasa formación afectaría la práctica pedagógica de los docentes en el aula e impactaría en la experiencia educativa de niños, niñas y jóvenes.

Las actividades que fomentan la reflexión colectiva y el debate, como los juegos de mesa, podrían ser útiles en la formación del profesorado. Investigaciones anteriores han demostrado que los juegos serios, potencialmente fomentan el cambio cognitivo, ya que generan un espacio intersubjetivo para la colaboración y el diálogo. Además, estas actividades también funcionan como un espacio seguro (Bourgeois y Nizet, 1997), lo que es especialmente relevante cuando el tema debatido puede ser controvertido. Esto, además, permite el desarrollo de un diálogo colaborativo y reflexivo en lugar de una interacción competitiva.

En este contexto, durante 2023, el equipo de investigación elaboró un material didáctico en formato de juego de mesa para favorecer la reflexión sobre la diversidad en la escuela. El material fue validado por expertos en diversidad y diseño de juegos y pilotado con 4 grupos de docentes en formación para evaluar el material, las instrucciones y el formato del juego. En 2024, el juego se utilizará para recoger datos sobre cómo puede fomentar el diálogo y la reflexión sobre la diversidad en la formación del profesorado.

Este material puede ser utilizado en espacios/lugares que busquen promover el debate entre los docentes en formación. Se espera que esta actividad contribuya a la justicia social, a los cambios socioculturales y profundice la comprensión sobre la diversidad en contextos educativos.

Objetivos / Hipótesis

El supuesto que sostiene esta investigación es que la dinámica de juego permitirá visibilizar la importancia de la diversidad y el rol de adultos docentes en la promoción de una pedagogía de la diversidad.

El objetivo de esta investigación es describir las formas que toman las interacciones en la práctica del juego y valorar la experiencia desde la perspectiva de docentes.

Metodología / Método

Utilizando una perspectiva cualitativa, este estudio se centra en la experiencia de profesore/as en formación y en ejercicio que experimentaron el juego durante el primer semestre de 2024. Los datos son recogidos mediante entrevistas semiestructuradas y observación no participante. Se espera trabajar con al menos 4 grupos de 4-5 docentes en formación y 2 en ejercicio en instituciones diferentes. Según la fase piloto, el juego podría durar 45 minutos. Los datos se recopilarán de mayo a julio, y el análisis se llevará a cabo mediante análisis de contenido temático para las entrevistas y observaciones, y análisis de interacción durante las sesiones de juego.

Resultados y Discusión

El juego incluye un tablero, un juego de chinchetas y un reloj de arena, y un conjunto de tarjetas que abordan diferentes aspectos sobre la diversidad: origen étnico, incluidos indígenas y migrantes, diferencias socioeconómicas, y diversidad de género y sexualidad. Además, las tarjetas se centran en la actitud, el conocimiento, la práctica y la reflexión sobre la diversidad en contextos educativos. Algunas partes del juego serán utilizadas en la presentación.

Los resultados preliminares, procedentes de la fase de diseño, muestran que el juego proporciona una experiencia de diálogo y reflexión, que podría fomentar la toma de conciencia sobre la diversidad en la escuela. Para el equipo de investigación, el diseño y el proceso piloto fueron una oportunidad para aprender sobre enfoques didácticos innovadores para la formación del profesorado. Además, la elaboración del juego fue un proceso con varias

iteraciones, tanto en el contenido del juego como en el aspecto gráfico. Se prestó especial atención al aspecto lúdico del juego, y también a la forma en que se abordaba la diversidad para evitar los malentendidos que pudieran surgir durante el juego.

Conclusiones y Propuestas

Las actividades basadas en el juego permiten problematizar los discursos y prácticas hegemónicas que históricamente han establecido relaciones de inequidad entre los grupos y que se expresan en racismo, etnocentrismo, sexismo, clasismo, xenofobia, entre otros. En ese sentido consideramos que el juego genera un espacio de reflexión que disputa al modelo hegemónico de una manera distinta. Estos procesos son útiles en la formación del profesorado, especialmente para debatir y reflexionar sobre la diversidad entre los futuros docentes, fomentando una pedagogía integradora, que reconozca el valor de la diversidad para el aprendizaje en el aula y las tensiones históricas. En el futuro se analizará cómo participan en esta actividad y cómo podría incluirse este material en los programas de formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2010). Injusticia social naturalizada: evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Botha, L. y Baxen, J. (2018) Insights from South African students preparing for early childhood teaching: Contexts neglected in teacher preparation. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 446-460. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1451734>
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Ellerbrock, C., Cruz, B., Vásquez, A. y Howes, E. (2016). Preparing culturally responsive teachers: Effective practices in teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 226-239. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194780>
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel, Tomo 1*. Ediciones Era.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social, *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Mohammad Jiménez, M., Rubí Castillo, A. y Cortés León, A. (2016). Desencuentro Cultural en el aula. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94.
- Millán, C. (2021) Enfoques de diversidad en los programas de formación docente de educación primaria en Chile. *Education policy análisis archives*, 29(119), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4702>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000100020>

- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Tijoux, M. (2013). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. Polis. <http://journals.openedition.org/polis/9338>
- Wai-Yan, S. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 22(2), 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2015). Whitened geographies and education inequalities in southern Chile. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008433>

BANCO MUNDIAL Y BNCC: UNA POLÍTICA CURRICULAR COLONIAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

Marina Fazzio Simao, Tânia Maria Rechia Schroeder
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Autoría de correspondencia: marina.fazzio@gmail.com

Resumen

Esta investigación establece un diálogo entre las teorías decoloniales y las propuestas curriculares de Brasil impulsadas por el Banco Mundial y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Analiza la presencia de elementos coloniales en las políticas curriculares de la Educación Básica brasileña. Basada en la perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad, la investigación utiliza un enfoque teórico-cualitativo y análisis documental. Se observa la alineación del discurso colonial en las políticas curriculares, que consolidan la estructura social moderna-capitalista a nivel regional y global, manteniendo espacios de poder mediante el control cultural, económico, político y de la información.

Palabras clave: currículo, decolonialidad, BNCC, banco mundial.

Introducción

La investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la colonialidad y los discursos subyacentes en las políticas curriculares de la Educación Básica brasileña, especialmente después de la implementación de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en 2016. Buscamos identificar el discurso colonial presente en la BNCC y en el documento del Banco Mundial titulado "Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: superando a crise de aprendizagem com equidade" (Banco Mundial, 2018).

La pregunta impulsora es: ¿Cómo las políticas curriculares propuestas para la Educación Básica brasileña reiteran la colonialidad del sistema-mundo moderno? Partimos de la premisa de que estas políticas refuerzan el carácter colonial intrínseco a la modernidad, promoviendo una visión euro-estadounidense del conocimiento y de la sociedad. La BNCC (2018), en particular, incorpora en su texto nociones y perspectivas para la Educación Básica que reflejan esta ideología moderno-colonial, así como las propuestas del Banco Mundial (2018) para países en desarrollo.

Para fundamentar nuestra investigación, adoptamos un enfoque cualitativo, basado en los estudios decoloniales de Quijano (2005), Mignolo (2005, 2008, 2017) y Walsh (2009). Este análisis cualitativo nos permitirá desentrañar los aspectos coloniales presentes en las políticas curriculares y examinar cómo estas políticas contribuyen a la perpetuación de las relaciones de poder colonial en el contexto educativo brasileño.

Objetivos / Hipótesis

Comprender cómo las políticas curriculares de la Educación Básica brasileña, con énfasis en la BNCC (2018) y en las directrices del Banco Mundial (2018) reiteran la dinámica colonial del sistema-mundo moderno.

Objetivos específicos:

1. Realizar una revisión de la literatura sobre los conceptos de modernidad-colonialidad.
2. Establecer una conexión entre las discusiones decoloniales y los discursos presentes en las políticas curriculares, especialmente en la BNCC (2018) y en las directrices del Banco Mundial (2018).

3. Analizar cómo se refleja el discurso colonial en la estructura y el contenido de las políticas curriculares.

Metodología / Método

El estudio utiliza un enfoque cualitativo basado en análisis bibliográfico y documental, desarrollado en tres etapas interconectadas:

1. Revisión de la literatura de autores clave como Quijano (2005) y Mignolo (2005, 2008, 2017) para entender los conceptos de modernidad-colonialidad.
2. Conexión entre las discusiones decoloniales de Walsh (2009) y los discursos en la BNCC (2018) y las directrices del Banco Mundial (2018), identificando aspectos coloniales.
3. Análisis del discurso colonial en la estructura y contenido de las políticas curriculares, destacando su papel en el control colonial y sus implicaciones para la Educación Básica.

Resultados y Discusión

Inicialmente, delimitamos la comprensión de la colonización según la perspectiva propuesta por Bosi (1992), resaltando los ciclos coloniales y sus procesos de dominación/subordinación. La colonización, según Bosi (1992), no se limita a una mera corriente migratoria, sino que representa un intento de retomar el dominio sobre la naturaleza y el semejante, imponiendo nuevas categorías políticas y económicas. Esta dominación se manifiesta principalmente en las esferas cultural, social e individual, estableciendo relaciones de poder que refuerzan la superioridad del colonizador sobre el colonizado.

Al abordar el debate sobre la colonización en América Latina, Quijano (2005) destaca el surgimiento de un nuevo patrón de poder global, marcado por la lógica eurocéntrica y la división del trabajo, así como las ideas de razas y autoridad económica dirigidas a los intereses europeos. La noción de colonialidad, propuesta por Quijano (2005), trasciende los períodos históricos y persiste en la actualidad, influenciando la cultura y la estructura socioeconómica de las sociedades colonizadas.

Mignolo (2008, 2017) complementa este análisis al destacar que la colonización busca la dominación sobre el territorio, el trabajo y el producto, lo que resulta en la segregación de los pueblos y la explotación de los recursos en beneficio de los colonizadores. La modernidad, por su parte, se concibe como un proyecto de poder que se presenta como universal, ocultando su carácter discursivo e imponiendo una única perspectiva sobre la historia y la realidad.

Según Mignolo (2017), la construcción de la modernidad estuvo intrínsecamente ligada a la colonización de América, que fue inventada, cartografiada, apropiada y explotada bajo la bandera de la misión cristiana. Las fases históricas de la modernidad, desde la ibérica y católica hasta la estadounidense, delinearon un orden global policéntrico, interconectado por una misma economía.

La propuesta curricular de la BNCC (2018) se examina a la luz de una perspectiva moderno-colonial, destacando sus implicaciones ideológicas para la Educación Básica. La BNCC (2018) es un documento normativo que establece los conocimientos, competencias y habilidades esenciales que todos los estudiantes brasileños deben desarrollar a lo largo de la educación básica. El documento orienta la elaboración de los currículos de las escuelas y redes de enseñanza, sirviendo como referencia para la construcción de propuestas pedagógicas alineadas a los objetivos educativos del país. Define competencia como la aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver desafíos de la vida cotidiana, ejercer la ciudadanía y enfrentarse al mundo del trabajo (Brasil, MEC, 2018).

La creciente presencia de la BNCC (2018) en las escuelas, ya sea a través de adaptaciones en los libros de texto o de la influencia en las evaluaciones a gran escala, apunta hacia una

homogeneización de los contenidos que puede limitar la autonomía del profesor y oscurecer las diferencias regionales y sociales. La idea principal es que la BNCC (2018) representa la actual reforma curricular en Brasil, promoviendo cambios en todos los aspectos organizativos del sistema educativo. Esto incluye un énfasis en la estandarización y en la búsqueda de resultados en la educación, con la evaluación basada en la BNCC (2018) proporcionando herramientas de gestión y control de las políticas educativas.

Mientras tanto, la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) se contrapone a la visión instrumental de la BNCC (2018), que enfatiza competencias relacionadas con la vida cotidiana y el mercado laboral en detrimento de la diversidad cultural. Esta orientación neoliberal de la BNCC (2018) refleja un sesgo mercadológico en la gestión de la educación, con el objetivo de formar una fuerza laboral alineada con las demandas del mercado. Sin embargo, esta aproximación tiende a perpetuar relaciones coloniales, manteniendo a negros e indígenas en posiciones subalternadas y reforzando la marginalización de Brasil en la economía y política globales.

La BNCC (2018) prioriza la formación de mano de obra calificada para satisfacer las demandas del mercado laboral, en detrimento de la formación integral del ser humano. Esta visión instrumental de la educación ignora el desarrollo de competencias críticas, de la creatividad y de la autonomía de los estudiantes, limitando su potencial de crecimiento y participación social. Además, contribuye a la mercantilización del conocimiento, convirtiéndolo en un producto para ser vendido y consumido, lo que desvaloriza el papel de la educación en la formación de sujetos críticos y conscientes.

La BNCC (2018) refuerza las desigualdades sociales y raciales en Brasil al dificultar el acceso a una educación de calidad para grupos minoritarios y periféricos, perpetuando el *statu quo* e impidiendo la movilidad social de negros, indígenas y otros grupos marginados. Alineada con políticas neoliberales y coloniales, mantiene la subalternidad de Brasil en la política y economía mundial y limita la capacidad del país para desarrollar un modelo autónomo y sostenible. Además, ignora la cultura local, restringiendo el desarrollo crítico de los estudiantes y su capacidad para comprender su entorno, lo que obstaculiza la formación de sujetos conscientes y comprometidos. La decolonialidad epistémica propuesta por Mignolo (2008) sugiere romper con la hegemonía del conocimiento eurocéntrico y buscar perspectivas subalternas y no occidentales como medio para la desobediencia civil y la transformación social, desafiando las estructuras de poder colonial existentes.

La propuesta del Banco Mundial (2018) refleja una lógica colonial al reproducir la mentalidad de control y asimilación característica del período colonial, subestimando las expresiones culturales y los conocimientos locales. La exclusiva atención en los resultados de las evaluaciones estandarizadas para definir la calidad de la educación ignora el proceso de aprendizaje y la formación integral del alumno. Además, el respaldo del BM (2018) a la BNCC (2018) fortalece la influencia colonial en las políticas educativas brasileñas. La responsabilización exclusiva del profesor por el bajo rendimiento de los estudiantes ignora las precarias condiciones estructurales de las escuelas. Según el Banco Mundial, en Brasil, no hay un sistema uniforme de evaluación de las competencias de enseñanza. La progresión en la carrera docente (al igual que en otros sectores del servicio público) se lleva a cabo mediante ascensos automáticos que no están vinculados al rendimiento ni al mérito del BM (2018). La aparente apertura a la diversidad se instrumentaliza para mitigar conflictos y preservar la supremacía del capital. La perspectiva colonial continúa perpetuando desigualdades en las relaciones laborales globales, manteniendo a los países latinoamericanos en una posición subordinada. Por último, el Banco Mundial (2018) busca ejercer influencia sobre la formación de docentes y estudiantes en Brasil, sustentando así el sistema-mundo moderno-colonial.

En el contexto de las políticas curriculares brasileñas, la colonialidad se manifiesta en la perpetuación de una visión eurocéntrica del conocimiento y la marginación de saberes y perspectivas no occidentales. El énfasis en la utilidad del conocimiento para el mercado laboral, junto con la desvalorización de enfoques críticos y transformadores, refleja una

mentalidad que perpetúa las estructuras de poder colonial, favoreciendo el mantenimiento del statu quo y la reproducción de las desigualdades sociales y raciales.

Las estructuras colonialistas y eurocéntricas aún impregnan el sistema educativo, a pesar de los intentos de introducir contenidos afrobrasileños e indígenas. Las Leyes brasileñas 10.639/2003 (2003) y 11.645/2008 (2008) obligaron la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena en todas las escuelas brasileñas, desde la educación básica hasta la superior. Esto garantiza el acceso a información sobre estos grupos étnicos, antes descuidados en los planes de estudio, reconociendo y valorando la diversidad cultural de Brasil. Además de combatir estereotipos y prejuicios raciales, promueve el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los estudiantes de estos grupos étnicos, contribuyendo a una sociedad más justa e inclusiva. Las Leyes 10.639/2003 de Brasil (2003) y 11.645/2008 también de Brasil (2008) representaron un paso importante en la promoción de la diversidad cultural y la valoración de las contribuciones de negros e indígenas a la sociedad brasileña, pero, como se observa en los datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2019), las desigualdades raciales persisten en diversos aspectos de la educación y el mercado laboral.

El análisis de las dimensiones de la colonialidad en el sistema-mundo moderno-colonial, según presentado por Quijano (2005), sugiere que la construcción de la identidad racial y la distribución desigual de poder y recursos están intrínsecamente vinculadas a la colonialidad del poder, del ser y del saber. La imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, asociada a las jerarquías sociales y los roles correspondientes, revela la persistencia de estas estructuras coloniales en la sociedad contemporánea.

La discusión sobre la colonialidad del ser señala la deshumanización e invisibilidad de ciertos grupos sociales, resultado de la naturalización de la no-ética de la guerra y la violación del sentido de la alteridad humana. La colonialidad del ser no solo reduce lo particular a la generalidad del concepto, sino que también viola la alteridad humana, convirtiendo al otro en un subalterno y negando su humanidad.

La interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) emerge como una alternativa para superar estas limitaciones, promoviendo el diálogo entre diferentes saberes y culturas, y valorando la diversidad como un principio fundamental de la educación. Sin embargo, para que esto ocurra, se requiere un compromiso político y social con la descolonización del currículo y la promoción de una educación más justa.

Conclusiones y Propuestas

La educación en Brasil a menudo reproduce estructuras coloniales de poder, priorizando una enseñanza orientada al mercado laboral en detrimento de la crítica social y descuidando la diversidad cultural y epistémica. La orientación neoliberal y colonial de la BNCC (2018) y de las propuestas del Banco Mundial (2018) contribuyen a esta dinámica, influyendo en los currículos nacionales y marginando saberes locales y periféricos. Además, la responsabilización del profesorado basada en evaluaciones estandarizadas puede precarizar el sistema educativo. En este contexto, es relevante adoptar una perspectiva decolonial en la educación, valorando los saberes e identidades marginadas y promoviendo una pedagogía que desestabilice las estructuras de poder colonial, contribuyendo así a una sociedad más inclusiva y emancipadora.

Referencias bibliográficas

Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.

Brasil. (2003). *Ley n. 10.639, de 9 de enero de 2003*. Modifica la ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afro-Brasileña", y otras disposiciones. *Presidencia de la República*. Casa Civil. Jefe de Asuntos Legales. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.63

[9%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)

- Brasil. (2008). *Ley n. 11.645, de 10 de marzo de 2008*. Modifica la ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, modificada por la ley n. 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena". *Presidencia de la República. Casa Civil. Jefe de Asuntos Legales*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)(2019). *Censo*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>
- Mignolo, W.D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 34-54). CLACSO.
- Mignolo, W.D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, (34), 287-324.
- Mignolo, W.D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(93), 1-18.
- Mundial, B. (2018). *Propostas Para Realinhar as Políticas de Educação: superando a crise de aprendizagem com equidade*. [http://documents.worldbank.org/curated/en/588451525089829489/pdf/125933P158384-WP-PORTUGUESE-PUBLIC-World-Bank-Proposal-to-Align-Education-Policies.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/588451525089829489/pdf/125933P158384WP-PORTUGUESE-PUBLIC-World-Bank-Proposal-to-Align-Education-Policies.pdf)
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, (pp. 116-142). CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30-31.

LA IMPORTANCIA DE LA TRIANGULACIÓN DE DATOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Montserrat Dopico González
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: montse.dopico@gmail.com

Resumen

La educación intercultural se enfrenta, en las últimas décadas, a los desafíos planteados por los discursos antiinmigración. La intervención en los centros educativos desde una perspectiva antirracista se revela, en este contexto, como una cuestión especialmente urgente, que afrontamos a través del diseño de un programa de desarrollo de competencias interculturales del alumnado de educación secundaria a través de la materia de Historia. El análisis de los resultados, con mejoras mayores en el nivel cognoscitivo que en el actitudinal, constató la relevancia de la triangulación en un estudio de estas características, ya que el contraste de los resultados procedentes de instrumentos cualitativos y cuantitativos permitió detectar contradicciones y ambigüedades propias del racismo sutil que, en las sociedades multiculturales actuales, esconde actitudes no claramente contrarias a la discriminación bajo relatos de defensa de la tolerancia y de la pluralidad cultural.

Palabras clave: interculturalidad, antirracismo, triangulación.

Introducción / Marco Teórico

La literatura científica sobre el racismo ha venido distinguiendo desde los años 80 del siglo XX una nueva forma de racismo que no se fundamenta en la creencia en la inferioridad genética de determinados grupos sociales, sino en la diferencia cultural, étnica o religiosa. Un nuevo racismo que comienza a manifestarse en Gran Bretaña en los años 60, en el contexto de la aparición del neofascista National Front, que demandaba el fin de las políticas de lucha contra la discriminación racial (Flecha y Gómez, 1995). Los estudios al respecto señalaron el tránsito del racismo biologicista al racismo cultural, que se apoya no tanto en una diferenciación de los grupos sociales en base a rasgos fenotípicos, sino en la supuesta incompatibilidad de ciertas especificidades culturales, nacionales, religiosas o étnicas. Los viejos prejuicios raciales pasan a operar (Menéndez, 2002) a través de una amalgama conceptual que confunde cultura, etnia, religión, color de la piel y/o nacionalidad.

El desprestigio del viejo racismo tras el nazismo dio paso así, según García Castaño et al. (1999), a un racismo sin razas en el que diferencias atribuidas a la cultura o a la etnia se entienden como estáticas e inalterables, de modo que se exaltan las identidades culturales de diferentes grupos sociales como esenciales e irreductibles, rechazando el mestizaje cultural en base a la protección de las fronteras, la incompatibilidad de las formas de vida o a la imposibilidad de la convivencia. El resultado es un modo de racismo sutil o indirecto que sustituye la vieja retórica racista por un discurso patriótico tras el que se inferioriza a ciertos grupos sociales al considerarlos inmerecedores de disfrutar de los mismos derechos por no compartir la identidad cultural hegemónica definida por el Estado-nación. Es el caso, podríamos añadir, de los discursos políticos favorables a la preferencia por la ciudadanía “nativa” en las prestaciones del Estado de Bienestar frente a las personas definidas como “las otras” en base a criterios como su religión -caso de la islamofobia- o la etnia -caso del antigitanismo-. En el ámbito educativo, autores como Calvo (2000) han destacado las contradicciones del discurso de la juventud sobre el racismo, al mismo tiempo que diversos estudios han apuntado a la expresión del racismo en el entorno escolar como prejuicio sutil

(Cuevas et al., 2014; Fernández- Castillo y Fernández, 2006; Rueda y Navas, 1996).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, consideramos que la educación intercultural debe ser una educación antirracista que ayude a combatir las nuevas formas de racismo. La educación antirracista es, según Bartolomé (1997), uno de los paradigmas educativos que integran el enfoque del fomento de la interculturalidad para tratar de combatir los valores y las conductas racistas, entendiendo el racismo como un problema estructural en las sociedades multiculturales actuales. Uno de los modos de luchar contra el racismo desde el ámbito escolar consiste en la implementación de programas para el desarrollo de competencias interculturales. En este sentido, varios programas han conseguido avances significativos en las dimensiones cognoscitiva y actitudinal de las competencias interculturales (García y Sales, 1997; Hernández, 2011; Matencio, 2017; Vilá, 2008). En este tipo de intervenciones no siempre se considera, sin embargo, la relevancia de la triangulación de métodos (Flick, 2018), cuya pertinencia en la esfera educativa y particularmente en la educación intercultural ha sido señalada por diversas investigaciones (Aguilar y Barroso, 2015; Barrena, 2014; Gil, 2008).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este estudio es desarrollar un modelo de medición del avance de las competencias interculturales del alumnado que pueda identificar contradicciones, ambivalencias y ambigüedades propias del racismo cultural. La hipótesis correspondiente es que la triangulación de datos permitirá identificar estas contradicciones a través del contraste entre resultados cuantitativos y cualitativos. Para cumplir este objetivo se diseñó, implementó y evaluó una propuesta de programa de intervención para el desarrollo de las competencias interculturales del alumnado de los niveles de cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato a través de la materia de Historia. Se creó un programa centrado en la inmigración en España siguiendo los principios de la educación intercultural antirracista. Se definieron como dimensiones básicas a trabajar la comprensión del fenómeno de la inmigración, la mejora de las actitudes hacia la inmigración y el análisis crítico del fenómeno del racismo, tratadas a través de cuatro unidades didácticas: Migraciones en las sociedades contemporáneas, Diversidad cultural en las sociedades actuales, La creación de la identidad y El racismo: origen y consecuencias.

Metodología / Método

Este trabajo se planteó, así, como una investigación evaluativa enmarcada en el paradigma sociocrítico, según la clasificación de la metodología de la investigación educativa propuesta por Bisquerra (2004). Dentro de este paradigma (Sabariego, 2002), orientado a la promoción de la justicia social, se sitúa el enfoque antirracista. Definimos nuestras variables de investigación a través de uno de los modelos de competencias interculturales más reconocidos internacionalmente, el modelo de Byram (1977), que distingue conocimientos, actitudes y conductas. Completamos la propuesta de Byram con el modelo de Hamilton et al. (1998) por considerarlo más atento al conflicto social y, por lo tanto, adecuado para un estudio de carácter antirracista.

El programa se implementó, a través de un diseño cuasi-experimental con pruebas de pretest y posttest y grupos de control, en cinco centros educativos seleccionados a través de un muestreo polietápico por conglomerados en función de la presencia en las clases de Historia de 4ª de ESO y de 1º de Bachillerato de un mínimo de un 2% de alumnado extranjero y/o de descendientes de emigrantes retornados. Se contó con 244 participantes. Como instrumentos de toma de datos se optó por dos cuantitativos -una escala de actitudes interculturales que toma como referencia la Escala de Competencia General de Matencio (2017) y un cuestionario de competencias interculturales que adapta alguno de los ítems de la Encuesta de actitudes hacia la inmigración del Centro de Investigaciones Sociológicas- y dos cualitativos: una lista abierta de ventajas y desventajas de la inmigración en España y un cuestionario de preguntas abiertas. Los instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos, que aconsejaron una mayor síntesis en la redacción de los ítems. La prueba del Alfa de Cronbach dio un valor de 0,804 para el cuestionario y de 0,863 para la escala.

Para evaluar la metodología del modelo así definido se siguieron las indicaciones de la propuesta de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2006). Se comenzó con una fase de evaluación de necesidades que se realizó a través de la lista de ventajas y desventajas de la inmigración. Se realizó a continuación una evaluación inicial mediante la escala de actitudes interculturales y el cuestionario de competencia intercultural como instrumentos de pretest. Para la metaevaluación del programa se realizó una primera etapa de consulta a expertas. La evaluación procesual o de implementación del programa se apoyó en nuevas consultas con expertos, un registro de anécdotas y el cuestionario de preguntas abiertas. La evaluación final o de resultados se realizó, por último, a través de la repetición de la toma de datos con la escala de actitudes y el cuestionario de competencias. La investigación incorporó como principio metodológico básico la triangulación a través del uso de técnicas de recogida de datos procedentes tanto del método cuantitativo como del cualitativo y del análisis conjunto de datos cualitativos y cuantitativos a través de un sistema de indicadores y descriptores (Dopico, 2021) constituido a partir de la fundamentación teórica y de la codificación surgida en el análisis de datos. Los indicadores de este sistema, que permiten medir el grado de avance de las competencias interculturales a través de cada una de las variables de estudio, fueron definidos adaptando el modelo de competencia intercultural de Fajardo (2012) desde una perspectiva antirracista.

Resultados y Discusión

La primera etapa de la consulta a expertas, en la evaluación inicial, se realizó a través de una entrevista focalizada (Flick, 2018) a una profesora de Metodología y Evaluación de Programas Educativos de la Universidad de Santiago, una profesora de Métodos de Investigación de la Universidad de Almería y una profesora del Instituto Universitário de Maia, Portugal, experta en interculturalidad. Las tres recomendaron una mayor clarificación conceptual para favorecer la operacionalización de las variables, lo cual llevó con posterioridad a suprimir una de las cuatro dimensiones de análisis definidas al inicio. En la segunda etapa de la consulta a expertos, realizada durante la evaluación procesual, se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas que respondieron un metodólogo, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, y un profesor y una profesora, expertos en migraciones, del Grupo de Investigación Sociedades en Movimiento de la Universidad de A Coruña. Los tres consideraron que los objetivos e hipótesis estaban bien formulados y que la muestra y los instrumentos eran suficientes para cumplir los objetivos. Uno de ellos recomendó incorporar un test de evaluación del programa por parte del alumnado, propuesta que se tuvo en cuenta, y la realización de un análisis global a través de un sistema de indicadores.

Los grupos experimentales mostraron un nivel de desarrollo competencial, a través del cuestionario de competencias interculturales, mayor que el de los grupos de control en 19 de los 23 ítems del mismo, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en 12 de estos ítems. No ocurrió lo mismo con la escala de actitudes, pues la prueba de Chi-cuadrado solo permitió encontrar diferencias estadísticamente significativas entre grupos experimentales y de control en cuatro de los 30 ítems de la misma. Pero fue la comparación de los resultados de los diferentes instrumentos cuantitativos y de los instrumentos cuantitativos con los de los cualitativos lo que permitió señalar contradicciones, ambigüedades y ambivalencias propias del racismo cultural. Por ejemplo, el 81,7% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo en la escala actitudinal con la idea de que cualquier persona debería tener derecho a trabajar en cualquier parte del mundo. Resultado que no impide que en los instrumentos cualitativos aparezcan, como ocurre en la lista de ventajas y desventajas de la inmigración, muestras de preocupación por la competencia laboral entre nacionales e inmigrantes que se relativizan si las personas inmigrantes ocupan puestos de trabajo menos demandados por la ciudadanía de nacionalidad española. Esta inquietud se confirma al comprobar, a través de la escala, que el 40% está de acuerdo, bastante o totalmente de acuerdo con que las familias del alumnado de origen inmigrante tengan igualdad de oportunidades laborales en España, pero siempre que no compitan con los propios progenitores autóctonos.

En la primera unidad didáctica del programa se presentan datos sobre las migraciones

actuales e históricas y se analiza la creación de estereotipos sobre la inmigración. El alumnado demuestra, en el postest, mejorar sus capacidades de identificación de imágenes estereotipadas y rechaza las mismas en mayor medida, además de asumir conceptos y manejar datos más ajustados a la realidad sobre la inmigración. En la segunda unidad didáctica se profundiza en la diversidad cultural endógena y exógena presente en el entorno del alumnado. El alumnado consigue identificar mejor, en la fase de postest, las formas de diversidad cultural de su entorno social y cultural, pero ello no se traduce en una mejora sustancial y global de las actitudes hacia la inmigración. Además, el postest muestra que cerca de un tercio del alumnado participante no mejora sus actitudes segregacionistas.

La cuarta unidad didáctica explica las nuevas formas de racismo y sus consecuencias. El programa consigue mejorar el análisis del racismo pero no logra su comprensión como fenómeno estructural y global actual. Sí se acepta en las preguntas abiertas que el racismo está presente en España, pero tiende a identificarse con su lado más mediático: las agresiones físicas. El alumnado reconoce la discriminación como problema pero cae en el reduccionismo (Calvo, 2000) de explicarla en base a su dimensión de clase social, obviando la diferencia étnico/cultural.

Conclusiones y Propuestas

En la fase de implementación se detectó un problema de temporalización del programa, confirmado a través de la escala de valoración del mismo por parte del alumnado, que dificultó probablemente la obtención de mayores avances competenciales al obligar a renunciar a parte de las actividades planificadas. Compartimos, además, el análisis de Santos y Lorenzo (2003) acerca de la necesidad de distinguir entre diferencias estadísticamente significativas y mejoras y más en ausencia de un modelo de escuela que integre la interculturalidad de forma global. Los avances registrados a nivel cognoscitivo podrían sentar las bases, además, para la mejora actitudinal a medio y largo plazo.

Más allá de estas dificultades, el modelo creado a partir de la evaluación del programa propuesto demuestra servir para medir con precisión los avances en los aspectos cognoscitivos y actitudinales de la competencia intercultural y, lo que es más importante, para detectar, a través de la triangulación, las ambigüedades, avances y retrocesos en las opiniones expresadas sobre la inmigración, por lo que la hipótesis de investigación se ve confirmada. Si en vez de brindar la posibilidad de mostrar varios grados de acuerdo o desacuerdo se realizan las preguntas a través de varias opciones cerradas de respuesta múltiple, las actitudes segregacionistas se manifiestan de forma más matizada. Pero esas actitudes vuelven a manifestarse de modo más abierto a través de los instrumentos cualitativos. Esas contradicciones propias del racismo sutil emergen más a través de las preguntas que descienden en el nivel de concreción y, sobre todo, a través de las preguntas abiertas. Se sugiere, por ello, que el modelo se utilice, adaptándolo según los objetivos concretos, en otros estudios para favorecer también, así, la comparación de los resultados entre distintas investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Barrena, M.H. (2014). *Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural*. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/58850>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. Multilingual Matters.
- Calvo, T. (2000). *Inmigración y racismo: Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Cauce Editorial.

- Cuevas, R., Contreras, O., García-Calvo, T. y Pastor, J. (2014). Nature and profiles of racial prejudice: Analyses and educational implications in secondary school students. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 248-277. doi:10.1080/02103702.2014.918815
- Dopico, M. (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias interculturales en educación secundaria a través de las Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral. Universidad de Santiago]. <http://hdl.handle.net/10347/29269>
- Fernández-Castillo, A., y Fernández, J. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y aprendizaje*, 29(3), 327-342. doi:10.1174/021037006778148033
- Fajardo, D.M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: Una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en latinoamérica. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/193942411.pdf>
- Flecha, R., y Gómez, J. (1995). *Racismo no, gracias. Ni moderno ni post- moderno*. Barcelona. El Roure Editorial.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Castaño, F. J., Granados, A. y Pulido, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia en García Castaño, F.J. e Granados, A. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Trotta.
- García, L. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española De Pedagogía*, 207, 317-336.
- Hamilton, M.F., Richardson, B.J. y Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5-17.
- Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de Educación Primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo* [Tesis doctoral. Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Menéndez, E. L. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra.
- Matencio, R..M. (2017). *La educación intercultural en Ciencias sociales, Geografía eHistoria: Evaluación de un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/53982>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Rueda, J.F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de psicología social*, 11(2), 131-149. doi:10.1174/02134749660569314
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Desclee de Brouwer.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. CIDE.

TEJIENDO LAZOS Y DISCUTIENDO MITOS: EL ROL DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN MIGRANTE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Paula Lozano Mulet¹, Pablo Neut Aguayo², Tabata Contreras Villalobos³
Universidad de Barcelona¹, Universidad Autónoma de Barcelona², Pontificia Universidad Católica de Valparaíso³

Autoría de correspondencia: paulalozanomulet@ub.edu

Resumen

A nivel social y académico, existe una percepción generalizada sobre el grado de implicación de las familias de origen migrante en la escolarización de sus hijas e hijos. En la práctica, estas se desvincularían de los procesos formativos y, en cualquier caso, su participación sería marginal en comparación con el de las familias “no migrantes”. Nuestro objetivo es discutir la consistencia de este juicio. Para ello, realizamos un estudio de casos múltiple en dos escuelas de educación primaria de Barcelona con un elevado porcentaje de alumnado migrante. El trabajo de campo incluyó entrevistas y grupos de discusión entre miembros de la comunidad educativa (con un total de 42 participantes), así como observación participante en las escuelas. Los resultados revelan que las familias migrantes participan activamente en la cotidianeidad de los centros, aunque lo hacen principalmente en espacios informales y autogestionados (por ejemplo: “madres traductoras”, visitas a escuelas infantiles del barrio, creación de equipos deportivos de madres, entre otras). Este conjunto de prácticas demuestra un compromiso efectivo por parte del colectivo hacia la educación de sus hijas e hijos, destacando que: i) se desarrollan en paralelo a los canales institucionales; ii) se posicionan allí donde las políticas públicas exhiben un déficit; y iii) tienen un fuerte componente de género. Evidenciar este tipo de actividades puede permitir el establecimiento de políticas públicas que fortalezcan la conexión escuela, familias y comunidad educativa, desarrollando espacios educativos inclusivos, atentos a las distintas realidades y experiencias del estudiantado.

Palabras clave: alumnado de origen migrante, educación primaria, diversidad sociocultural.

Introducción / Marco Teórico

La escolarización del alumnado de origen migrante es uno de los principales desafíos que debe afrontar el sistema educativo español. En efecto, según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso escolar 2022-2023, el número de alumnado extranjero²⁸ matriculado en el sistema educativo no universitario era de 988.781 estudiantes, lo que representa un 11,4% de la matrícula total. En la etapa específica de educación primaria, España cuenta con 380.787 estudiantes extranjeros, lo que corresponde a un 13,7% del total. En Cataluña, lugar donde se efectuó el trabajo de campo, este porcentaje asciende a un 17%. Teniendo en cuenta estas cifras, y tal como afirman González y Herrada (2021), “podemos concluir que en la actualidad nos encontramos con el mayor nivel de diversidad cultural que ha tenido el sistema educativo en España hasta la fecha” (p. 23).

A pesar de esto, los resultados escolares del colectivo migrante revelan el fracaso de las políticas educativas. En concreto, este alumnado presenta un peor rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar prematuro (Ballestín, 2017; Manzano, 2022; Mahía y Medina, 2023). Además, esto tiene una incidencia directa en la tasa de repetición (50% en el

²⁸ Este es el vocabulario utilizado por la Administración. Dado que consideramos que la noción “alumnado extranjero” no abarca la totalidad de realidades que nos interesa estudiar, en este trabajo se hará referencia a “alumnado de origen migrante”.

caso de los estudiantes extranjeros y 42% cuando se trata de alumnado con familias de origen migrante) (Mahía y Medina, 2023). Lo señalado revela las brechas e inequidades presentes en la escolarización de este grupo (Ballestín, 2017). La literatura, junto con explicitar el déficit de las políticas públicas, ha tendido a identificar factores propios del colectivo que atentan contra su “éxito” educativo (Mahía y Medina, 2023). Particular énfasis se le ha dado a la disposición familiar frente a la institución. En esta dirección, las investigaciones revelan la existencia de un imaginario social hegemónico que sostiene la desvinculación de las familias del colectivo migrante en relación a la escolarización de sus hijos e hijas (Manzano, 2022). O, en el mejor de los casos, una actitud meramente instrumental hacia la escuela (Bonai, 2003). De hecho, no son pocas las investigaciones que sostienen que las familias migrantes se implican con la escuela en mucha menor medida que las “nativas” (Nusche, 2009).

El objetivo de esta presentación es problematizar esta imagen predominante. Para ello, sostenemos que la idea de una desvinculación familiar ha descansado en una aproximación meramente formal a los procesos de escolarización. En esta mirada, la inexistencia de representantes de estas familias en las AFA o la inasistencia a las reuniones constituirían el indicador de dicha desafección. A nuestro juicio, tal aproximación resulta estrecha para comprender los modos de participación familiar. En efecto, desde una perspectiva experiencial y no meramente formal, lo que intentamos demostrar es que existe una significativa implicación familiar en la escolarización de sus miembros. Pero esta debe buscarse lejos de los canales institucionales “protocolarios”, en una multiplicidad de prácticas informales y cotidianas que dan una forma particular a las dinámicas de apropiación escolar de este colectivo.

Lo señalado supone una relocalización de la mirada desde los enfoques más formal-institucionales a las prácticas informales que estructuran la cotidianeidad escolar. Para realizar este desplazamiento utilizamos los insumos proporcionados por el enfoque interseccional (Hill y Bilge, 2019; hooks, 2020). Este tipo de aproximación nos permite explorar dinámicas que una mirada meramente institucional pasa por alto, reconociendo que aspectos como el género, la raza y la clase social actúan como ejes que se activan de manera diferenciada según el contexto de cada estudiante/familia, dando curso a una diversidad de experiencias socioeducativas. Es esta mirada “poliédrica” (Bonai, 2003) la que nos permite reconocer los expedientes informales y autogestionados a través de los cuales se expresa el compromiso familiar con la escolarización del estudiantado de origen migrante.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de la comunicación es evidenciar y visibilizar estrategias, prácticas y acciones que despliegan las familias de origen migrante para demostrar su compromiso en la inclusión educativa de sus hijos e hijas. Como hipótesis general sostenemos que las familias de origen migrante despliegan una serie de prácticas informales que revelan una implicación activa en los procesos de escolarización de sus miembros. Seguidamente, que dichas estrategias y prácticas suplen el carácter deficitario de las políticas públicas establecidas en esta materia. En este sentido, el colectivo migrante sostiene una dinámica de autogestión creativa que puede representar una plataforma para el desarrollo de procesos educativos más inclusivos y democráticos.

Metodología / Método

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Concretamente se trata de un estudio de casos múltiple con enfoque etnográfico (Simos, 2011). El trabajo de campo se realizó en dos escuelas de Barcelona con características similares: son centros de educación primaria, de carácter público, cuentan con una composición social diversa -con una alta proporción de estudiantado de origen migrante- y llevan a cabo algún proyecto específico relacionado con el acompañamiento al alumnado de este colectivo.

En estos establecimientos se aplicaron diversas estrategias de investigación. Se realizaron 4 grupos de discusión (que incluyeron a un total de 27 personas), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación. Los participantes pertenecían a cuatro perfiles

diferentes: profesorado de educación infantil y primaria, familiares, equipos directivos y entidades que colaboran con los centros educativos. El material producido fue transcrito de manera integral y procesado mediante el análisis de contenido (Cáceres, 2003).

Resultados y Discusión

Considerando la realidad mencionada en la introducción (presencia significativa de alumnado de origen migrante, fracaso de las políticas públicas, abandono escolar, aparente desvinculación de las familias de origen migrante, etc.), cabría preguntarse cómo las escuelas están afrontando los desafíos que surgen de la presencia de esta “diversidad de diversidades”. En relación a las respuestas de las familias de origen migrante destacan un conjunto de actividades que pueden ser clasificadas en tres grandes dimensiones:

1.- *Prácticas familiares*: se caracterizan por constituir una respuesta de las familias de origen migrante ante el vacío de las políticas públicas en relación a la escolarización exitosa de sus miembros. Entre ellas destacan:

- *Madres traductoras*: las escuelas suelen dirigirse a las familias en tres idiomas principales -catalán, castellano e inglés-. Sin embargo, esto no garantiza la existencia de una lengua común para la comunicación. Ante esto, algunas madres ocupan el lugar de “traductoras” entre la institución y las familias. Entre otras cosas, estas traducen documentos oficiales, asisten a las reuniones anuales y también a los encuentros entre núcleos familiares y tutores de la escuela.
- *Equipos deportivos*: debido a que en muchos casos no existe un dominio instrumental de la lengua vehicular, las familias exploran otros lenguajes de participación e implicación escolar. Un ejemplo paradigmático de esto es la creación del equipo de básquet de madres o de otras formas de comunalidad como las juntas para tomar té en la escuela.

2.- *Prácticas colaborativas familias/comunidad*: constituyen prácticas extra-oficiales o extra-curriculares que reúnen a las familias con otros miembros de la comunidad educativa y que tienen por objetivo reforzar una inclusión efectiva del alumnado migrante. Por ejemplo:

- *Clases de catalán de maestras jubiladas*: la Administración suele poner el foco en la adquisición del catalán por parte de los alumnos recién llegados (aulas de acogida). Sin embargo, muchas veces estas iniciativas se olvidan de un agente primordial: las propias familias migradas. Por este motivo, maestras jubiladas actúan como profesoras voluntarias de catalán para estos familiares. Con este tipo de estrategias se promueve la vinculación entre la comunidad educativa y las escuelas.
- *Charlas en instituciones de educación infantil*: la visión de algunas familias es que las escuelas con cierto nivel de diversidad sociocultural exhiben un menor rendimiento académico. Por este motivo, algunas familias migradas se han organizado para tratar de romper con este imaginario. Para ello, han comenzado a llevar a cabo visitas y charlas en las escuelas de educación infantil del barrio. Con ello pretenden acercar el proyecto educativo de la escuela a las familias, desmitificando ciertas ideas arraigadas a los procesos de escolarización del alumnado migrante y tratando de romper la dinámica de la segregación escolar.
- *Acompañamiento profesorado*: las familias de origen migrante no suelen participar de manera generalizada en vías institucionales como pueden ser las AFA. Ahora bien, devienen piezas clave en otros aspectos formativos y de carácter más informal, por ejemplo, preparando materiales para fiestas o acompañando al profesorado en ciertas actividades instruccionales en el aula.

3.- *Prácticas colaborativas familias/escuela/agentes territoriales*: son iniciativas provenientes de entidades externas o de las propias escuelas y cuyo objetivo es la inclusión del colectivo migrante -así como del alumnado en general-. En este sentido, se asemejan más a las actividades institucionales-formales, sin embargo, se diferencian porque reconocen la

necesidad de focalizar o generar instancias específicas para la participación de las familias migradas. A modo de ejemplo:

- *Proyectos artísticos*: cada curso escolar se desarrollan una serie de acciones que permiten explorar lenguajes distintos al habla. Por este motivo cuentan con prácticas artísticas, audiovisuales y escénicas donde se movilizan otras formas expresivas. Cuentan con la implicación de cuatro agentes principales: una ONG del barrio, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, una academia de música y las familias de la escuela. Como resultado, las escuelas cuentan con una serie de productos artísticos creados por distintos agentes -estudiantado, familias, profesorado y entidades-, en los que, entre sus objetivos, se encuentra visualizar la diversidad sociocultural presente en la escuela.

Conclusiones y Propuestas

Las prácticas mencionadas en las tres dimensiones (familiares, familias/comunidad y familias/escuela/agentes territoriales) son cruciales para desmontar las narrativas predominantes que sostienen que las familias de origen migrante se desvinculan de la institución educativa y de los procesos de escolarización de sus hijas e hijos. Como se ha podido demostrar, existen formas alternativas de participación en la cotidianeidad de las escuelas de educación primaria, situación que, una mirada meramente formal o protocolar-institucionalista, tiende a invisibilizar. En este sentido, las prácticas evidenciadas permiten generar una visión renovada sobre la “verdadera” implicación de las familias de origen migrante. En una mirada de conjunto, dicho compromiso se caracteriza por:

A.- Desarrollarse en paralelo a los canales institucionales: la implicación de las familias migrantes no se concentra en las fórmulas tradicionales de participación (pertenencia al AFA, asistencia a reuniones mensuales, etc.) sino en instancias informales y autogestionadas que se despliegan cotidianamente en el espacio educativo.

B.- Posicionarse allí donde las políticas públicas exhiben un déficit: las políticas públicas resultan insuficientes para abordar los problemas asociados a la escolarización de este colectivo. Un ejemplo concreto es el que los centros no cuentan con el financiamiento necesario para incluir a quienes no manejan la lengua vehicular. En este contexto, las familias establecen mecanismos de participación (no remunerados) que permiten la comunicación entre los actores escolares (por ejemplo, las madres traductoras) o expresan un deseo de acompañamiento a través de instancias no lingüísticas (por ejemplo, el equipo de básquet de madres) que igualmente revelan el compromiso educativo de las familias.

C.- Tener un fuerte componente de género: en las tres dimensiones evidenciadas en los resultados son las mujeres (madres, maestras jubiladas, etc.) quienes ocupan un rol protagónico en la participación en los procesos de escolarización. Esto revela como el eje género/raza es el principal articulador de la implicación familiar en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.

Lo expuesto revela la inconsistencia del imaginario que afirma la desvinculación de las familias de origen migrante en la escolarización de sus hijas e hijos. Al contrario, estas desarrollan una fuerte implicación educativa. Tales iniciativas, a su vez, fomentan colaboraciones sinérgicas que fortalecen la comunidad educativa y promueven un sentido de identidad y compromiso con la escuela. Es imprescindible respaldar y reconocer este tipo de acciones que fomentan el desarrollo de espacios educativos realmente inclusivos y democráticos. En este sentido, las instituciones educativas representan un espacio ideal para desplegar enfoques inclusivos desde una aproximación intercultural crítica (Walsh, 2012) que garantice la igualdad de todo el estudiantado, independientemente de su edad, género, origen, condición económica o nivel formativo. Es esta igualdad la que representa el soporte de una educación justa.

Referencias bibliográficas

Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió*

- socioeducativa. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytEn>
- Bonal, X. (2003). *Apropiaciones escolares: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Octaedro.
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027>
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213-233. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- González, I. y Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Hooks, b. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Paper. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Mahía, R. y Medina, E. (2023). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- Manzano, M. (11 de julio de 2022). Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal. *Blog Fundació Bofill*. <http://bitly.ws/yuag>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15 (1-2), 61-74. <http://bitly.ws/yuec>

PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y MIGRANTES, DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA. PERCEPCIONES QUE NOS LLEVAN A REFLEXIONAR SOBRE LA APOROFOBIA

Sheila López Prados¹, Paola Ruiz-Bernardo²
Universidad de Alcalá de Henares¹, Universidad Jaume I²

Autoría de correspondencia: sheila.lopez@uah.es

Resumen

La relación entre inmigración y pobreza en los países receptores es compleja y multifacética. Por un lado, la llegada de migrantes puede generar preocupaciones sobre la competencia laboral, el acceso a recursos públicos y la presión sobre los servicios sociales. Estas preocupaciones pueden alimentar sentimientos de ansiedad, resentimiento o temor entre algunos miembros de la sociedad, sentimiento que ha recibido el nombre de aporofobia. Sin embargo, también es importante reconocer que la inmigración puede aportar diversidad cultural, mano de obra y contribuciones económicas a los países receptores. La percepción de la migración y su impacto en la pobreza pueden variar según las experiencias individuales y las políticas gubernamentales, lo que hace que la relación entre estos elementos sea fluida y sujeta a interpretaciones diversas. El objetivo de este trabajo es analizar la percepción que se tiene de la relación entre la aporofobia y la SI (en especial en relación con la inmigración). La metodología utilizada ha sido de corte mixto (cuantitativo y cualitativo). En la investigación han participado 47 personas. El análisis de datos ha sido exploratorio e inductivo. En los resultados vemos como definen las personas la pobreza, como asocian esta situación con la migración, la situación socioeconómica y política del país...En conclusión, los resultados sugieren que existe en el imaginario social una relación estrecha entre pobreza e inmigración.

Palabras clave: aporofobia, sensibilidad intercultural, educación superior, pobreza e inmigración.

Introducción / Marco Teórico

1- Realidad social (índice de pobreza INE). Tal y como indican los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida en España del año 2022, la población en riesgo de pobreza relativa (tasa de riesgo de pobreza), calculada según los ingresos recibidos por los hogares en 2021, es más alta en mujeres (21,1%) que en hombres (19,8%). El porcentaje de la población en riesgo de exclusión social o pobreza aumentó hasta el 26,5% en el 2022. El 20,4 % de la población de España, es decir, unos 9,67 millones de personas, están en riesgo de pobreza. En cuanto al índice de inmigración, el estudio del Banco Mundial cifra en 184 millones el número global de migrantes a nivel global (lo que supone más de un 2% del total de la población), de los que 37 millones son refugiados. Por último, indicar los habitantes de origen extranjero en España (2023) eran 48.592.909 habitantes.

2- Consecuencias: Aporofobia. En la sociedad actual, las fobias y prejuicios son dos principios que desempeñan un papel importante del modo en que interactuamos con los demás. Estas se pueden manifestar a través de la aporofobia, definida como el rechazo, aversión u odio hacia los pobres o los más desfavorecidos (Cortina, 1997) o también a través de la sensibilidad intercultural (a partir de ahora SI), se refiere a la capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales, desarrollando emociones positivas comprendiendo las diferencias culturales tal y como dice Chen y Starosta (1997:5). En palabras de Hofstede (2011), "la SI es crucial en un mundo cada vez más globalizado, ya que nos permite establecer conexiones significativas con personas de distintas culturas y aprovechar la diversidad como una oportunidad de crecimiento personal y profesional".

Según Berry (2005) la SI se refiere a la capacidad de una persona para reconocer, comprender y valorar las diferencias culturales en un entorno multicultural. Esta percepción se relaciona con la habilidad de adaptarse a diferentes contextos culturales y de interactuar de manera efectiva con personas de diferentes culturas. Al ser conscientes de nuestras propias creencias y prejuicios culturales, podemos mejorar nuestra SI y contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa hacia la diversidad cultural (Lustig y Koester, 2013).

Con ánimo de enfatizar sobre la aporofobia Sen (1995) define la pobreza como “el fracaso de las capacidades básicas para alcanzar funcionamientos mínimamente aceptables” (2000; 37), vincula el término pobreza, con la imposibilidad de cubrir las necesidades más básicas, no con la falta de riqueza. La discriminación/ rechazo hacia la pobreza (aporofobia) es un fenómeno que ha sido reconocido en los últimos años porque representa una discriminación por el estatus económico de una persona. A menudo, las personas con fobias asocian la pobreza con el crimen, la suciedad o la falta de educación, lo que resulta en actitudes negativas hacia las personas económicamente desfavorecidas. Según el INE, este conjunto de personas se denomina ERPE personas En Riesgo de Pobreza y Exclusión o AROPE, en inglés At Risk of Poverty and/or Exclusion. La discriminación o exclusión social se va afianzando en informes como es el “Libro Verde y el Libro Blanco” (Comisión Europea, 1993 y 1994, respectivamente). Según AROPE (2020):

“el concepto de riesgo de pobreza y/o exclusión social se amplía para considerar no solo los términos monetarios (nivel de renta), sino utilizando un concepto multidimensional para definir la pobreza y/o exclusión social, se incorporan los tres subindicadores siguientes: tasa de riesgo de pobreza después de transferencias sociales, carencia material severa de bienes y hogares que presentan muy baja intensidad laboral”

Este tipo de discriminación afecta no sólo a la persona afectada, sino también a la sociedad en su conjunto, ya que agrava desigualdades sociales, al manifestarse a través de discriminación en instituciones y urbanismo, deshumanizando a las personas en situación de pobreza y marginados. Esta actitud contribuye a perpetuar la pobreza al dificultar el acceso a servicios básicos, salud, vivienda, empleo y educación, generando exclusión y violencia hacia las personas en situación de vulnerabilidad. Como indica Cabral (2023) las fobias pueden manifestarse de muchas maneras, desde el sarcasmo hasta el racismo, y pueden tener un impacto devastador en la vida de quien las padece. Muchas personas migrantes huyen de sus países en busca de mejorar su vida y se encuentran en un entorno que les percibe como “personas en situación de vulnerabilidad” que amenazan su estabilidad económica. Por lo tanto, parece haber una relación entre estos dos constructos que están estrechamente relacionados con la forma en que vemos e interactuamos con los demás en relación con la pobreza y la inmigración.

Es por ello por lo que la SI es una ayuda si se entiende como dicen Hammer et al. (2003) como la capacidad de comprender y respetar la riqueza de las diferencias culturales, incluida la necesidad de aprender de las experiencias y perspectivas de los demás. Pero esta actitud tiene 2 extremos y el opuesto, a lo dicho, genera un entorno hostil para los emigrantes o representantes de otras culturas. Por lo cual una persona emigrante de escasos recursos se puede encontrar amenazado desde una doble discriminación.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción que se tiene de la relación entre la aporofobia y la sensibilidad intercultural (en especial en relación con la inmigración).

Metodología / Método

La metodología utilizada ha sido de corte mixto (cuantitativo y cualitativo), para ello se han realizado entrevistas, mediante un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Muestra: han participado en la investigación 47 personas, de las cuales un 51% son mujeres y un 49% hombres. En cuanto al nivel académico del alumnado, 19 eran de estudios de CC. Sociales y CC. Jurídicas, 7 de Estudios de postgrado, 6 de CC. Salud, 5 de Ingenierías y arquitectura, 4 de Artes y humanidades, 3 de Ciencias y 3 de otros estudios universitarios.

Resultados y Discusión

Se presentan los resultados que hemos obtenido de los análisis de datos.

Ante la pregunta: ¿Cómo definiría usted a una persona pobre? Los resultados nos han llevado a ver que las personas definen la pobreza como personas sin recursos tanto económicos como sociales y/o personales, que presentan una carencia y una inestabilidad que por ello no pueden satisfacer sus necesidades básicas.

Ante la pregunta: ¿Cuál considera usted que es la razón principal de que una persona se encuentre en dicha situación? Se asocia a esta situación, principalmente, con la inmigración, la mala vida, la falta de educación, los problemas familiares, la falta de oportunidades, la situación socioeconómica y política del país.

Ante las preguntas: ¿Cómo cree que afecta la educación al nivel económico de una persona? ¿y el entorno (familia, lugar de nacimiento...)? La mayoría de las personas entrevistadas están de acuerdo que la educación afecta al nivel económico de una persona. El 99% de los entrevistados opinan que el entorno (familia, lugar de nacimiento...) afecta al nivel económico de una persona.

Ante la pregunta: Hay un dicho que dice “El que se esfuerza, lo consigue todo”. La fotografía muestra a un grupo de emigrantes recién llegados a España. En su opinión, si estas personas se esforzaran por conseguir trabajo, ¿podrían encontrarlo y mejorar su nivel de vida? Acerca del dicho que dice “El que se esfuerza, lo consigue todo”, un 53% opina que sí, un 29% que no y un 18% indican que depende.

Ante la pregunta: Las noticias muestran la llegada masiva de migrantes “pobres” al continente europeo en busca de una vida mejor. En su opinión, ¿Cuál sería la manera de ayudar a estas personas? Los entrevistados creen que la mejor manera de ayudar a las personas migrantes que llegan a nuestro continente es, que les den ayudas en su país de origen, darles igualdad de condiciones para que puedan colaborar con las personas y con el país al que migran, que trabajen en el país de llegada (vengan con contrato de trabajo), se fomente las políticas públicas sociales, que la UE gestione las ayudas a personas migrantes.

Ante la pregunta: ¿Qué opina de la imagen? (imagen de personas saltando la frontera de su país), los entrevistados opinan en general, que si quieren ir a otro país vayan de manera legal con un trabajo... ven desesperación humana, personas que huyen de una situación insostenible y tristeza, delincuencia y ruptura de las normas y la ley, por lo general no ven bien que se haga tal cosa.

Ante la pregunta: Se dice que los migrantes que llegan a Europa se aprovechan de las ayudas sociales y de los recursos que se les proporcionan y no aportan nada a la sociedad que los acoge. ¿Qué opina usted al respecto? En general opinan que está muy politizado, los políticos lo aprovechan para su capital político, algunos piensan que se les da más ayudas a las personas que vienen de fuera que a los de nuestro propio país, otros piensan que aportan a la sociedad, que no hay que hacerlo de manera genérica, ya que algunos vienen a delinquir y otros vienen a buscar otra oportunidad, y por último, hay discrepancia entre algunos que piensan que vienen a aprovecharse y otros que vienen a cambiar de vida.

Ante las preguntas: ¿Existe rechazo al pobre? Un 85% opinan que si, un 11% que no y un 4% opinan que depende. ¿Qué opinas de este video? La mayoría de los participantes indican que entran en juego los prejuicios, rechazo al pobre, al de bien se le ayuda, apoya..., rechazo al diferente y el miedo convertido en rechazo.

Ante la pregunta: La imagen que se nuestra es de una misma persona, ¿Actuarías igual? ¿Por qué? Un 75% respondieron que no ayudarían de igual manera, un 18% respondieron que sí y un 7% que depende, en cuanto al por qué de la respuesta: ambas imágenes son extremos opuestos, la imagen de la persona desfavorecida les da temor, se asocia con algo malo, clasismo.

Ante la pregunta: En ambas fotos vemos migrantes en España, ¿Qué puedes observar? ¿Aceptamos igual a los que vienen de turismo... que los que vienen en pateras...? Un 96% han respondido que no se les trata igual y un 4% que sí. ¿Por qué? La mayoría respondió, a los turistas se les "mima" ya que van a dejar en nuestro país dinero, mientras que los emigrantes vienen con las manos vacías, se les asocia con delincuencia, problemas, violencia etc.

Ante las preguntas: Muchas veces damos para recibir algo a cambio, pero ¿Qué pasa con las personas que no pueden dar nada a cambio? Respondieron: aunque a veces no queremos reconocerlo pero cuando damos algo casi siempre es para recibir algo a cambio, aunque sea de manera inconsciente y si no pueden darnos nada les rechazamos.

¿Crees que todas las culturas son igual de compatibles con los valores que tenemos en España? Un 74% dice que no y un 26% que sí.

Ante las preguntas: ¿Aportan los migrantes a la cultura de España? ¿Cuáles no? Un 73% respondió en blanco, un 25% dijo que si y un 2% que no. En relación con cuáles no (se les pregunta si creen que el problema viene de la religión, de la cultura del país o es por otro motivo), un 41% cree que depende de muchos factores, un 26% de la religión y la cultura, un 9% de la cultura árabe y la religión, un 6% de la cultura, un 6% de la religión y un 3% de la religión y la política.

Ante las preguntas: ¿Qué aportan concretamente? Los participantes piensan que las personas migrantes aportan: diversidad, nada, cultura, odio etc.

¿Crees que habría que limitar el número de personas que vienen de fuera de España a quedarse? Un 54% piensan que sí, un 39% que no y un 7% dice que depende.

Ante las preguntas: Imagina que tuvieras un hijo o hija, o tú mismo/a ¿Estarías dispuesto a que se casase o casarte con una persona de otra cultura? Un 68% han dicho que si, un 23% no sabe y un 9% que no. ¿Qué culturas serían aceptables y cuáles no? Un 49% aceptarían a todas las culturas, un 15% depende de la cultura, un 15 % no aceptarían a la etnia gitana y musulmanes, un 9% no sabe, un 6% aceptarían a países europeos y un 6% no aceptaría a ninguna.

Conclusiones y Propuestas

En relación con los resultados aportados, podemos observar que, la percepción de la población entrevistada con respecto a las personas en situación de pobreza y migrantes, sugiere una relación, no percibida y casi subjetiva, entre la pobreza y la inmigración. La relación entre ambos conceptos radica en que la aporofobia puede ser una manifestación de falta de SI, ya que se basa en estereotipos y prejuicios hacia un grupo específico de personas que se encuentran en una situación social desfavorecida. La SI puede oponerse a la aporofobia al promover la empatía, la comprensión y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su posición social o cultural. Al fomentar la diversidad y el diálogo intercultural, se puede contribuir a combatir la discriminación y el rechazo hacia los más vulnerables en la sociedad.

Por lo tanto, es importante promover la SI como un medio para abordar y combatir la aporofobia, fomentando la inclusión, la igualdad y el respeto hacia todas las personas, sin importar su situación económica o social. En resumen, la SI puede ser un elemento en la lucha contra la aporofobia, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de su estatus y situación económica. Se debería reflexionar en los entornos educativos y llevar a buscar desde las universidades (que se entienden como

fuentes de saber y progreso) soluciones para mitigar las desigualdades y la consecuente discriminación que ello conlleva.

Referencias bibliográficas

- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Cabral, I.S. (2023). *Aporofobia–pobrefobia: Problematizando o conceito frente à histórica e persistente desigualdade social no Brasil*.
- Chen, G.M. y Starosta W.J. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 8 <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Lustig, M.W. y Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.
- Sen, A.K. (1995). *Nueva economía del bienestar* (Vol. 11). Universitat de València.

IMPLICACIONES DE LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EN LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA METÁFORA DEL RIZOMA

Silvia Martínez Cano
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: silmar17@ucm.es

Resumen

La construcción del pensamiento en la educación es uno de los principales elementos que sostienen la comprensión de la realidad y el modo de participación en esta. Historicidad y pensamiento están íntimamente relacionados, por lo que repensar la construcción del pensamiento hoy en la cultura de la *globalidad* y la *pluralidad* puede iluminar aquellos posibles cambios para descolonizar la educación. Para ello, pretendemos indagar en las claves que promueven una deconstrucción de las nociones de linealidad, neutralidad y estabilidad, para situarnos en un modelo descentrado, diverso y en movimiento del conocimiento que represente y comprenda mejor la realidad y promueva un modelo educativo decolonial, transdisciplinar y diverso. Partiremos de la noción de pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari; lo relacionaremos con la noción de “descolonización del saber” de las teorías decoloniales; finalmente, profundizaremos en las posibilidades pedagógicas de una construcción rizomática del conocimiento en educación a partir de las pedagogías decoloniales.

Palabras clave: pedagogías decoloniales, pensamiento rizomático, descolonización del saber, ecología de saberes, mediación intercultural.

Introducción/ Marco Teórico

El pensamiento es un hecho humano por el cual el sujeto se explica, se forma y se fundamenta a sí mismo, a partir de la experiencia de acoger la realidad (Zubiri, 1984, p. 182) en la propia corporeidad (Merleau-Ponty, 1985, pp. 87-91) y se concreta en una representación o manifestación de lo percibido. Por ello mismo, se puede decir que nuestro pensamiento nunca es neutro, es siempre encarnado e histórico –incluso cuando hacemos investigaciones científicas cuantitativas–, porque siempre hay un marco previo epistemológico y un momento posterior hermenéutico donde actúan nuestros juicios previos (Gadamer, 2001, pp. 149-252).

Los estudios sobre pensamiento y lenguaje de los siglos XVII y XIX se centraron en categorizar el proceso cognitivo como un proceso lineal que se formulaba a través de una efectividad de la causa-efecto, es decir, se desarrollaba en orden y progresión, de forma selectiva y excluyente para poder concretar un itinerario de conocimiento de la realidad. El descarte suponía una reducción del horizonte del pensamiento para orientarlo a una sola dirección, solución o respuesta (Cechetti et al., 2020, p. 216). Las categorías se discriminaban y ordenaban a través de un orden lógico del tiempo y del espacio. La cultura, por tanto, se asentaba en la idea de progresión, desde la perspectiva de que, al obtener más conocimiento categorizado, el progreso y bienestar social será mayor. Es más, en la modernidad, tiempo y pensamiento están relacionados, por lo que la concepción lineal del tiempo es la clave de la comprensión del mundo de la época moderna: el progreso, la libertad, la igualdad, la verdad. Asimismo, la progresión del tiempo apoya la idea de la existencia de una historia universal que ha sido instrumento de dominación colonial de Occidente sobre el resto del planeta, porque normalizó la idea de que existe una anterioridad histórica secundaria con respecto a la historia llamada “universal” de Europa, primero, y de Estados Unidos, después (Mignolo, 2015, p.123).

El pensamiento lineal y progresivo ha organizado la modernidad hasta finales del siglo XX, augurando que al final del camino, había una verdad a conquistar o en la que desembocar. A esto se refería Fukuyama cuando augura el final de este tiempo moderno o “fin de la historia” con la caída de los regímenes socioeconómicos y la desembocadura de la historia universal en una pos-historia regida por el capitalismo. El politólogo se apropió de esta expresión hegeliana para asegurar que el mito moderno del progreso (y el tiempo lineal) dejaba de ser el principal motor de las sociedades y se sustituía por la economía que tan sólo necesita de la ciencia y la tecnología para saciar las necesidades humanas (Fukuyama, 1992). Su teoría señalaba el fin de la modernidad, que con cierta distancia en el tiempo se puede atribuir a muy diversos giros socioeconómicos, estético-culturales y filosófico-científicos (Berger y Luckman 1986; Berger, 1993; Bajoit, 2008; Beck, 1998, 2017), pero no ha tenido como consecuencia la desaparición de la historia, sino que lo que ha producido es la transformación de la forma de comprensión del tiempo y con ello, una reformulación de las formas de comprender al ser humano y de conocer la realidad.

Nos encontramos, por tanto, en el tiempo de la *globalización*, caracterizado por la descentralización, la pluralidad y la heterogeneidad (Bajoit, 2008). El pensamiento de la época de la *pluralidad* construye la realidad a partir de múltiples centros de interés organizándose desde distintos subsistemas culturales (Bajoit, 2008, pp.93-94) que conviven a la vez y aportan una amplia diversidad de creencias y conocimientos. El monopolio de los significados de la vida se dispersa y se relativiza. Desaparece la neutralidad científica, enunciado como el “mito de la transparencia” (Said, 1993) a favor de una red diversa de comprensiones y significados que necesita encontrar cauces nuevos de relación. Desaparece, así, la pretensión moderna de poseer el único y verdadero acceso a la realidad y el conocimiento se convierte en una red de saberes asociados a valores y orientaciones diversas (Law y Mol, 2002, p.19). Los saberes conviven en un mismo espacio en el que interaccionan, dialogan y se dejan interpelar, metamorfoseándose gracias a la presencia de los otros. Es difícil hablar hoy de un conocimiento monolítico, pues la presencia de múltiples intercambios culturales genera inevitablemente hibridaciones del pensamiento, configurando paradigmas no estandarizados, microrrelatos con sentido propio e individual pero siempre sujetos a variaciones personales o grupales.

Objetivos y Metodología

Desde esta perspectiva, y desde la propuesta de “pensamiento rizomático” de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010) atravesada por la crítica decolonial (Mignolo, 2015; Said, 1993; Walsh 2017), este texto pretende abordar el pensamiento y su forma de construcción hoy, las implicaciones que este pensamiento tiene en la construcción del conocimiento y sus consecuencias en la educación.

Resultados y Discusión

Un rizoma es un tallo subterráneo dotado de un crecimiento irregular con yemas de las que van surgiendo otros brotes que serán tallos o raíces posteriormente. Esta imagen botánica fue tomada por Gilles Deleuze y Félix Guattari como metáfora filosófica (o «imagen de pensamiento» tomando la expresión de Deleuze) en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia*, formado por dos volúmenes: el *Anti-Edipo* (1972) y *Mil mesetas* (1980). El primer capítulo de *Mil Mesetas* describe el método de construcción de conocimiento rizomático: con la metáfora del rizoma mostraban un modelo descriptivo o epistemológico de la organización de la realidad que no sigue un modelo lineal o dialéctico para ordenarse y por lo tanto tampoco una subordinación jerárquica con un solo punto de partida, llamada comúnmente *estructura arbórea*, sino que el pensamiento, en este caso, se puede iniciar en cualquier punto y puede quedar afectado por uno u otro elemento e incidir en un tercer (Deleuze y Guattari, 2010, pp. 12-13). El rizoma carece de centro y esto le permite conectar un predicado con otro elemento de la estructura sin importar la distancia a la que estén.

Para estos autores, las acciones del pensamiento se coordinan y se sincronizan en el resultado final, independientemente de una instancia central que regule sus relaciones. Esto

no significa que no se articulen leyes como la de causa-efecto, por ejemplo, sino que existe una mayor libertad de relacionar conceptos, ideas e hipótesis y trazar recorridos menos lineales y más circulares, solares, espirales u orgánicos a la hora de pensar. La propuesta no muestra simplemente un modelo descentrado que represente mejor la realidad, sino que acentúa la complejidad de la vida, propia de este tiempo, y a la vez pone en entredicho la estructura jerárquica del modelo social que utiliza las estructuras verticales de dominación y el poder patriarcal presente en la ordenación de los saberes (Puertas Maroto, 2018).

La propuesta de un modelo rizomático es una propuesta de la resistencia contra un modelo del conocimiento jerárquico y excluyente, que se traduce en términos epistemológicos en una estructura social opresiva. Las teorías decoloniales, por su carácter transdisciplinar, convergen en algunos aspectos con la propuesta del pensamiento rizomático proponiendo dar un paso más desde un pensamiento de frontera, es decir, pensar orgánicamente entre lengua, cultura y territorio para trazar mapas a ambos lados de la frontera de tal manera que primero, se pueda comprender mejor por qué unas categorías han sido situadas en el centro y otras en las fronteras (por ejemplo, porque hemos asociado progreso con industrialización y desarrollo con tecnología, o mujer con naturaleza y hombre con razón) (Mignolo, 2015, pp. 173-190). Con esta práctica reflexiva se puede discriminar cuáles son los criterios que justifican la exclusión de determinadas formas de pensamiento, valorándolas como secundarias y poniendo en el centro otras que valoramos como centrales o primarias. “Pensar en frontera” es abrirse a la pluriversidad y diversidad entre los espacios de experiencia y los horizontes de expectativa suscriptos en el espacio colonial/moderno.

Las teorías decoloniales ofrecen la posibilidad de descolonizar el saber en sus bases epistemológicas modernas, un *desaprendizaje* para volver a re-pensar cuáles son nuestros centros cognitivos de interés, aquí y ahora, aceptando su naturaleza cambiante. Desde ahí, reorganizar una *ecología de saberes* (de Sousa Santos, 2010, pp. 51-61) que propone un pensamiento propositivo y plural. La ecología de saberes propone conocer otros saberes sin olvidar el de uno mismo. Frente a las actitudes de discriminación del pensamiento lineal, la ecología de saberes explora la diversidad interna del conocimiento y sus interacciones, sin poner en riesgo los saberes locales o los señalados como no científicos.

Si pretendemos concretar estas dinámicas deconstructivas-constructivas en la educación hemos de considerar el “ir más allá” como un ejercicio de ampliación de las disciplinas y subdisciplinas pedagógicas que fueron visibilizadas por la ciencia occidental moderna, y acoger otros dominios complejos, como, por ejemplo, las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No se pretende un rechazo o disyunción con la tradición científica, sino una conjunción epistémica donde se articule un pensamiento integral, en forma de “tejido rizomático”, donde se enlacen distintas formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la educación sea alternativa de convivencia equitativa al capitalismo depredador (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 90). De esta manera, la educación sería el crisol donde se podrían impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2013, p. 45).

Conclusiones y Propuestas

Introducir el pensamiento rizomático en la escuela o en la universidad permite tres aprendizajes vitales: la diversidad, el cambio y el pensamiento decolonial. El primero tiene que ver con la acogida de la diversidad como parte de nuestra vida. Asumir esta premisa significa realizar una ruptura epistemológica con la concepción del mundo que identificaba lo bello y verdadero con lo uniforme y rechaza lo diferente. La centralidad de la mediación intercultural en la educación favorece la apreciación de la diversidad, así como el desarrollo de una predisposición a su valoración, su protección y su centralidad en el aprendizaje a través del intercambio (Schmelkes, 2005). El segundo aprendizaje vital es la aceptación de que el mundo está en permanente cambio, y el cambio produce incertidumbre, y esto exige

capacidad de adaptación (deconstrucción y construcción de los saberes) que permite desarrollar ciertas capacidades de prospectiva y de definición de nuevos escenarios posibles.

Por último, el tercer aprendizaje vital que puede emerger en la escuela es la cotidianeidad de prácticas de pensamiento crítico y de diálogo, intercambio e hibridación de saberes, para que éstos sostengan la complejidad de la realidad. No es posible que el mundo sobreviva si no pensamos en términos de sostenibilidad ecosocial. La negociación, la crítica (deconstrucción/construcción) y la cultura del encuentro son necesarias para la supervivencia de la humanidad y del mundo. Para ello debemos enfrentar el cambio de la construcción del pensamiento compartido y aceptar que esto supondrá conflictos, consecuencia de la heterogeneidad y parte inevitable de la convivencia y la supervivencia. Entender el conflicto como una parte del diálogo permite aprovecharlo como germen de ideas y conocimientos nuevos que serán fuente de nuevos modelos de convivencia (Pozzer, 2021, p. 62).

La creación de espacios de producción del saber que relacionen diversas epistemologías (ecologías de saberes) y sus diálogos con prácticas educativas alternativas son indispensables para dar cuenta de la pluralidad de formas de ser en el mundo. Con ello, estamos transformando internamente lo que somos, como investigadores, como docentes y como personas; asimismo, estamos descolonizando el trabajo intelectual al transformar las categorías y jerarquías del conocimiento y las reglas de relación entre conceptos teóricos, formas sociales y cosmovisiones culturales.

Referencias bibliográficas

- Bajoit, G. (2008). *El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Siglo XXI.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*. Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Paidós.
- Berger, P. (1994). *Una gloria lejana*. Herder.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cechetti, E., Panotto, N.E. y Tedesco, A.L. (2020). Decolonizar el saber en la investigación en educación: el pensamiento-otro como estrategia epistémica para la producción académica diversificada. *Reflexão E Ação*, 28(2), 209-223. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14298>
- Castro-Gómez, S. (2002). The Social Sciences, Epistemic Violence and the Problem of the 'invention of the Other'. *Nepantla: Views from the South*, 3(2), 269-285.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Fukuyama, F. (1992). *El Fin de la Historia y el Último Hombre*. Planeta.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Hermenéutica, estética e historia*. Sígueme.
- Law, J. y Mol, A. (eds.) (2002). *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices*. Duke University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. CIDOB.

- Pozzer, A. (2022). La investigación en educación como experiencia (auto)formativa y decolonial del conocimiento. [Research in education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge] *Aula*, 28, 55-72. <https://doi.org/10.14201/aula2022285572>
- Puertas Maroto, F. (2018). *El papel de las mujeres en la ciencia y tecnología*. Santillana.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. Knopf.
- Schmelkes, S (2005). Educar en y para la diversidad. *Pensamiento Educativo* 37, 38-51.
- Vattimo, G. (1998). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
- Zubiri, X. (1984). *El hombre y Dios*. Alianza.

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Yolanda Cano Cabrera, Sabine Heiss, Víctor Soler Penadés
Florida Universitària

Autoría de correspondencia: ycano@florida-uni.es

Resumen

En esta comunicación nos planteamos cuestiones en torno a la (re-)producción de relaciones desiguales y su transformación desde la interculturalidad crítica.

La escuela es un espacio en el que se negocian los significados asociados a diferentes dimensiones de la “alteridad”. Las diferentes dimensiones subjetivas que la conforman, tales como origen, color de piel, cabello, estatus, etc. se vinculan a marcos de oportunidades diferenciadas que se traducen en posiciones privilegiadas u oprimidas del alumnado.

Entendiendo que los imaginarios y representaciones sobre “el otro” y “la otra” socialmente contruidos tienen efectos materiales y reales sobre las personas, la interculturalidad crítica es una propuesta de transformación social, política y económica. En el contexto escolar posibilita la comprensión genealógica de las desigualdades y posibilita la transformación social más allá de las aspiraciones por una inclusión basada en una idea multicultural.

El objetivo del presente trabajo enmarcado en la Jornada de diversidad “Hivern Intercultural”, celebrada el 1 de febrero de 2024 en Florida Universitaria, se centra en explorar las percepciones y actitudes de personas vinculadas al ámbito educativo hacia la diversidad cultural y la interculturalidad.

Palabras clave: interculturalidad crítica, educación decolonial, antirracismo, formación docente.

Introducción / Marco Teórico

El pensamiento decolonial aborda los fenómenos sociales vinculados a la relación entre modernidad y colonialidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Entre otro, examina los legados discursivos y materiales de la expansión colonial europea en las legalmente y formalmente liberadas excolonias latinoamericanas. La vertiente teórica concibe dichos legados como principios organizadores o elementos estructurantes de las sociedades actuales, tanto locales como globales, refiriéndose a ellos con la noción “Colonialidad de poder” (Quijano, 2000). Elemento clave de dicha estructuración constituye la “invención del otro” (Castro-Gómez, 2000), es decir, la introducción de categorías clasificadoras establecidas en los primeros siglos de la colonización cuya función consistía en denominar y diferenciar a los sujetos en ambos lados del atlántico. Según Quijano (2000), la colonización dio lugar a la construcción de una sistematización racial de las poblaciones mundiales. Dicha invención discursiva conllevaba a su vez una jerarquización binaria entre las personas europeas y las no-europeas cuyo vestigio tiene efectos hasta hoy en día en las (re-)producción de las desigualdades sociales (Boatcă, 2009), que influyen también en las posiciones privilegiadas u oprimidas del alumnado en el ámbito educativo.

Ciertamente existen esfuerzos para “combatir” los racismos y diferenciaciones del alumnado acorde a su origen social y cultural en las aulas a través de formaciones en interculturalidad y en valores de tolerancia (p. ej. Antón et al., 2015). Sin embargo, los efectos estructurantes de las sociedades en relación a la mencionada “invención del otro”, o bien, a la colonialidad del poder y la construcción de la alteridad como legado colonial, rara vez forma parte de las conceptualizaciones (Lastimosa, 2022).

Para atender los legados coloniales en el contexto educativo el pensamiento decolonial se plantea la “Interculturalidad Crítica” que tiene sus orígenes en las comunidades negras, indígenas y andinos de Abya Yala²⁹. Aplicado a la práctica educativa, el concepto ha sido difundido particularmente por la teórica decolonial Catherine Walsh (2009, 2013), que lo describe como un proyecto político, social, epistémico y ético, de transformación radical de las estructuras, de las instituciones y de las relaciones sociales contemporáneas. El elemento crítico de este enfoque radica en un cuestionamiento del propósito de las propuestas interculturales ya que según Walsh (2009) estas son en su gran mayoría funcionales, es decir, siguen una lógica multiculturalista que forma parte del discurso (neo)liberal y de la geopolítica estratégica. Por ende, son propuestas funcionales al sistema de desigualdades que apuntan a la conservación de la estabilidad social porque su propósito consiste en “incluir” los grupos históricamente excluidos” en el modelo (neo)liberal (p. 4).

A cambio, la Interculturalidad Crítica apunta a propuestas pedagógicas decoloniales que posibilitan la transformación social en el sentido de superar la naturalización de las diferencias socio-culturales y raciales y las lógicas estructurantes de la reproducción de las desigualdades. Las estrategias en este sentido conforman, entre otros, enfocar a “los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, 2009, p. 11). Walsh recurre en sus propuestas entre otro a Fantz Fanon y la noción de “pensar desde” la condición ontológica-existencial-racializada de lxs colonizadxs. Además, recurre a los fundamentos de Pablo Freire y la sugerida práctica de “pensar con” pedagogías que se constituyen con relación a otros sectores de la población, en el sentido de accionar dirigido a la transformación política, social, epistémica y ética de la interculturalidad.

A todo lo expuesto, estudios como el de Calatayud (2006), Jordán (2007) y más recientemente Carrasco (2014) abordan la deficiente formación en los planes de estudios de los docentes en interculturalidad, aunque más de un 80% de ellos muestra la necesidad de formarse en esta materia, resultando paradójico entonces que se evalúe en el informe PISA (2018) la capacidad del alumnado para analizar asuntos interculturales como parte de la competencia global, si el profesorado tampoco cuenta con esta formación.

Competencia global es la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible (OECD, 2019b, p. 166).

Es por ello que surge la necesidad de explorar las percepciones y actitudes de personas vinculadas al ámbito educativo; maestros/maestras; profesores/as y alumnado de educación primaria y secundaria hacia la diversidad cultural y la interculturalidad, en el marco de la Jornada de diversidad “Hivern Intercultural”, celebrada el 1 de febrero de 2024, en Florida Universitaria, y comprobar el impacto sobre dichas percepciones tras recibir dos acciones formativas. Por un lado, una ponencia de tipo más teórico sobre la construcción de la “alteridad” en el ámbito educativo como estrategia de transformación social, y la otra sobre interculturalidad en el aula, a través de un taller participativo sobre la diversidad cultural y “racial” en los centros escolares, ambas formaciones impartidas por expertas en la materia.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general del presente trabajo es identificar las percepciones y actitudes de los/las profesionales del ámbito educativo en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad, así como proporcionar estrategias hacia la decolonización de procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de la hipótesis de que estos profesionales carecen de estrategias para

²⁹ Abya Yala es utilizado por los movimientos indígenas desde los años 1990 para re-nombrar el continente cuyo nombre “América” se había creado e inculcado “por los invasores como acto político, epistémico, colonial” (Walsh, 2013, p. 25).

abordar la práctica docente desde una perspectiva intercultural crítica y deconlonial.

Metodología / Método

La investigación se llevó a cabo mediante un pretest y un post-test, que fueron completados por profesorado en activo y alumnado de magisterio y máster en profesorado de secundaria, quienes participaron en la jornada.

En total fueron 18 personas, la mayoría en la franja de edad entre 41 a 55 años, excepto 4 personas menores de 40 años y 2 personas mayores de 55 años, en su mayoría mujeres, dato que corresponde con la feminización de la enseñanza, especialmente en Educación Infantil y Primaria.

El total de las personas asistentes eran de nacionalidad española y personas de origen étnico no racializadas.

En referencia a los años en activo como profesionales de la enseñanza más de la mitad de las personas asistentes llevaba más de 20 años trabajando en este ámbito.

El objetivo del pretest fue indagar en las percepciones de las personas participantes sobre su capacidad para comprender al “otro” diferente, así como sus actitudes hacia la diversidad cultural, la interculturalidad y los estereotipos asociados a la diferencia. Se adaptó un cuestionario desarrollado en el marco de PISA 2018 sobre competencia intercultural para incluirlo en el pretest, destacando la importancia del concepto de otredad en la investigación.

Durante la jornada, los participantes asistieron a una ponencia inaugural titulada “Comprender la construcción de ‘otredad’ en el ámbito educativo como estrategia de transformación social”, seguida de un taller participativo sobre “La interculturalidad en el aula”, centrado en la diversidad cultural y “racial” en los centros escolares. En concreto, se plantearon tres estudios de caso ficticios de situaciones que implicaron retos y conflictos arraigados en la adscripción de diferencias subjetivas. Posteriormente, se llevó a cabo una mesa redonda y debate donde se discutieron posibles intervenciones en dichas situaciones así como diversos aspectos relacionados con la temática de la jornada, en especial, cómo opera la “otredad” en la interacción en el aula.

Al finalizar el debate, se administró el post-test, que solicitaba a los participantes reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos durante la jornada y en qué medida esta había contribuido a cambiar sus percepciones sobre diversidad cultural y étnica/racial. Este paso permitió evaluar el impacto de las actividades realizadas en la jornada en las actitudes y percepciones de las participantes hacia la diversidad cultural y la interculturalidad crítica.

Resultados y Discusión

El estudio proporcionó una oportunidad para examinar las actitudes y percepciones de los profesionales de la educación hacia la diversidad y la interculturalidad, así como para explorar cómo las actividades de sensibilización pueden influir en sus actitudes y comportamientos. Los resultados del estudio buscan ofrecer perspectivas importantes para el diseño de intervenciones educativas y formativas destinadas a promover la inclusión y la convivencia intercultural en los centros escolares.

Las primeras preguntas del pretest estaban dirigidas a medir la empatía de las personas participantes en cuanto a su flexibilidad para comprender otros puntos de vista. La mayoría se mostraba identificada con afirmaciones que muestran su capacidad para observar otros puntos de vista, antes de tomar una decisión.

En relación a las preguntas más específicas en torno a la actitud frente a la diversidad cultural, la mayoría de las personas se identificaba con afirmaciones que mostraban respeto y aceptación hacia la diversidad cultural.

En primer lugar, es llamativo que el total de las personas asistentes fuesen de nacionalidad española y personas de origen étnico no racializadas, mostrando la escasa participación de

personas racializadas en la docencia, situación que reproduce la dominación económica, étnica, racial y de género (Quijano, 2000).

En referencia a los años en activo como profesionales de la enseñanza más de la mitad de las personas asistentes lleva más de 20 años trabajando en este ámbito, y aunque están comprometidos con la interculturalidad en el aula en sus reflexiones se constataba que seguían reproduciendo prácticas euro/etno céntricas.

Por otro lado, es significativo que en las respuestas de las personas participantes cuando se les pregunta por terceras personas, el 44.4 % responde que ha escuchado comentarios negativos de compañeros y compañeras de trabajo en referencia a personas de algunos grupos culturales y el 61.1 % tiene expectativas más bajas para el alumnado de algunos orígenes étnicos.

Por último, el dato más llamativo es que el 83.3 % de las personas participantes cuando se le pregunta sobre la presencia de actos racistas en su entorno, responde que ha escuchado bromas sobre otras etnias en su entorno y 61.1 % ha escuchado hablar despectivamente a personas de otras etnias.

En referencia al post-test la mayoría de las personas afirma que ha cambiado en algún sentido su percepción respecto a las personas inmigrantes tras asistir a la jornada y contemplar la perspectiva de la “Interculturalidad Crítica” propuesta por Walsh (2009).

Conclusiones y Propuestas

Los resultados preliminares de la jornada fueron positivos en cuanto a generar espacios para reflexionar colectivamente sobre la práctica docente y la reproducción de una perspectiva euro/etno céntrica en cuanto a la transmisión del conocimiento.

Sin embargo, este trabajo exploratorio ha permitido destacar que el reto de la institución educativa no es solamente incluir en el aula la diversidad cultural en el material curricular o promover la convivencia intercultural en la escuela, y tampoco lo es simplemente formar al profesorado en metodologías interculturales, ya que aunque de forma deficiente, esto ya se está realizando en muchos espacios educativos desde hace décadas.

El horizonte de las escuelas, institutos y universidades es introducir la interculturalidad desde una perspectiva crítica que cuestione la posición subalterna de las personas racializadas y herramientas pedagógicas que contribuyan a repensar las formas en las que re-producimos el imaginario de la otredad desde una posición de colonialidad. Esto no será posible, si no se realiza una reflexión profunda de forma individual y colectiva sobre nuestro funcionamiento etno/euro céntrico que genera relaciones de subordinación respecto a las personas racializadas.

Referencias bibliográficas

- Antón, C.; Aparicio, R.; García, R. y Migallón, J. (2015). *Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE)
- Boatcă, M. (2009). Desigualdad social reconsiderada - Descubriendo puntos ciegos a través de vistas desde abajo. *Tabula Rasa*, (11), 115-140.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84.
- Carrasco, C. (2014). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad cultural. En *Papers*, volumen 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’. En E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO.

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Jordán, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 59-80. <https://doi.org/10.15581/004.12.24325>
- Lastimosa, R. (2022). *The invisibility of adolescent migrants in the classroom: a critical analysis on the social inclusion pedagogical strategies of teachers in secondary high schools in Castelló de la Plana* [Masters thesis, Universitat Jaume I] <http://hdl.handle.net/10234/198453>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD
- PISA (2018). *Competencia Global*. Informe español. En Pisa 2018. Competencia global. Informe español - libreria.educacion.gob.es
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Medina Malgarejo (Ed.), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya Yala.

**Línea 7. Formación de
profesionales de la
educación desde
perspectivas críticas e
inclusivas**

ESTRATEGIAS REFLEXIVAS E INCLUSIVAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ada Freitas-Cortina, Celia López-Santos
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: ada.freitas@uva.es

Resumen

La experiencia educativa que se presenta buscó implementar estrategias de evaluación formativa reflexivas e inclusivas para introducir importantes competencias profesionales hacia una orientación crítica de la formación inicial del profesorado. Se utilizó una metodología de investigación-acción con diversos instrumentos de recogida de datos. Los resultados de la evaluación continua evidencian un aprendizaje significativo por parte del alumnado, especialmente en la comprensión de los conceptos clave de la asignatura y su aplicación práctica. La experiencia ha demostrado el potencial de estas estrategias formativas para promover la formación de profesores reflexivos y comprometidos con la mejora de la educación. Se han identificado algunas áreas de mejora, principalmente con relación al desarrollo de competencias de colaboración y trabajo en equipo, también en una mirada crítica sobre el propio trabajo académico realizado.

Palabras clave: evaluación formativa, formación inicial del profesorado, reflexión, inclusión.

Introducción / Marco Teórico

La formación inicial del profesorado de magisterio es la base para la construcción de un sistema educativo de calidad, inclusivo y comprometido con las necesidades sociales de la actualidad (Cañadas et al., 2021). La incorporación de estrategias de evaluación formativa en el proceso formativo de los futuros docentes se torna esencial para promover su desarrollo profesional (Alarcón et al., 2019), alineado con la necesidad imperante para superar los retos del actual paradigma educativo del siglo XXI (De la Cruz y Arguelles, 2023).

La evaluación formativa, entendida como un proceso continuo de retroalimentación que busca mejorar el aprendizaje y promover el desarrollo de capacidades de autorreflexión y autorregulación en el alumnado universitario, contribuye a su capacidad de metacognición (Andrade, 2019; Torres et al., 2021). Esta práctica no solo permite valorar el nivel de conocimientos adquiridos, sino también favorecer la construcción de saberes significativos y la promoción del pensamiento reflexivo del estudiantado (Galarza-Salazar, 2021).

A través de este proceso, los futuros docentes aprenden a valorar sus propios avances, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y tomar decisiones estratégicas para mejorar su aprendizaje (Torres et al., 2021). Por otra parte, se puede fomentar el desarrollo de una mirada crítica sobre los procesos y resultados del trabajo académico, estimulando la capacidad de los futuros docentes para analizar, cuestionar y proponer alternativas educativas que respondan a las necesidades educativas de todo el alumnado (Cañadas et al., 2021; Bizarro et al., 2019). Eso les permite experimentar y valorar la importancia de un enfoque educativo crítico e inclusivo, desde los procesos de retroalimentación dialógico, sentando las bases para su futura práctica docente (Moreno, 2023).

Estas estrategias reflexivas e inclusivas no solo se limitan a una autovaloración del desempeño académico, sino que también fomentan una educación crítica que cuestiona los paradigmas establecidos, las políticas educativas vigentes y propone alternativas emancipadoras y antihegemónicas. La reflexión crítica se emplea como un elemento esencial para una práctica docente comprometida con la transformación educativa.

En este sentido, la experiencia educativa desarrollada en la asignatura Organización y

Planificación Escolar (OPE) del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, en el curso 2023-2024, se presenta como un ejemplo de la implementación de estrategias reflexivas e inclusivas en la evaluación formativa junto al alumnado.

Cabe destacar el énfasis en las estrategias implementadas a partir del modelo del programa *Global Inclusive Teaching Initiative* (GITI) del IFIP (*International Forums of Inclusion Practitioners*) con la UNESCO. El programa autoformación online para docentes en activo o noveles está diseñado para proporcionar las bases prácticas para la enseñanza en un aula inclusiva y establecer un estándar internacional de atención a la diversidad (IFIP, 2024).

Esta comunicación busca proporcionar evidencias sobre la efectividad de estas prácticas evaluativas, así como reflexionar sobre su impacto en la formación del profesorado novel hacia una educación crítica y comprometida socialmente.

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar el impacto de la implementación de estrategias reflexivas e inclusivas de la evaluación formativa para la formación crítica y comprometida socialmente del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la asignatura OPE.

Objetivos específicos:

- Investigar cómo dichas estrategias de evaluación impactan en el desarrollo de capacidades de autoreflexión y autoregulación del alumnado.
- Analizar la percepción del alumnado respecto a la utilidad y pertinencia de las actividades prácticas de evaluación continua para su formación docente.

Metodología

La experiencia educativa se enmarca en un estudio de caso cualitativo con enfoque en la investigación-acción, que combina la investigación con la acción para la mejora de la práctica docente (Carr & Kemmis, 2008).

El estudio se ha desarrollado con un grupo de 75 estudiantes del primer curso del grado, organizados en 16 equipos de trabajo, cada uno integrado por 4-5 personas. Se llevó a cabo en la asignatura OPE, impartida durante el primer cuatrimestre del curso académico.

Se han utilizado diversos instrumentos para la recogida de datos: análisis documental de los materiales de la asignatura, incluyendo el programa, las actividades propuestas, las rúbricas de evaluación y las producciones de los estudiantes; observación participante de las interacciones durante las clases, prestando atención a su colaboración y desarrollo de competencias; reflexiones de los estudiantes a través de diferentes instrumentos, como diarios de aprendizaje, cuestionarios y foros de discusión; cuestionarios de satisfacción con preguntas cerradas de escala y preguntas abiertas para profundizar en sus experiencias y valoraciones sobre la implementación de las estrategias de evaluación formativa.

Para medir satisfacción del alumnado, se emplea un [cuestionario ad hoc](#) con 12 preguntas. La pregunta 1 con 17 ítems sobre aspectos organizativos y metodológicos y la pregunta 2 con 5 ítems sobre apoyo docente. Ambas preguntas se valoran con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 puntuación más baja y 5 puntuación más alta). Las preguntas 6, 7, 8 y 9 sobre el grado de satisfacción general son de escala de 10 puntos (0 nada probable y 10 muy probable). Las preguntas 3, 4, 5 y 10 eran abiertas para indicar aquello que más/menos les había gustado. Por último, las preguntas 11 y 12 sirven para agrupar a las respuestas por sexo y rango de edad. De los 44 estudiantes que contestaron de forma voluntaria, el 70% son mujeres (n=31), el 25% son hombres (n=11), mientras que el 5% restante (n=2) prefirieron no

indicarlo. La edad del grupo se centra en el rango de 18 a 23 años.

Los datos recogidos se han analizado en técnicas cuantitativo-cualitativo de la evaluación formativa (Muñoz y Solís, 2021), utilizando los resultados de las actividades, las estadísticas descriptivas de la encuesta de satisfacción, así como el análisis de contenido, la triangulación de datos y la categorización de los resultados, siguiendo un proceso inductivo y codificando los datos más significativos de la evaluación continua en tres grandes categorías: prácticas grupales, prácticas individuales, valoración de satisfacción.

Contexto de la experiencia

En cuanto al desarrollo curricular, la asignatura OPE consta de 3 bloques temáticos con 10 temas. Cada tema tiene vinculado una actividad específica diseñada para fomentar el análisis, aplicación, reflexión y articulación crítica de los contenidos teóricos presentados en los recursos formativos (presentación, exposiciones, vídeos, artículos, informes, legislación, páginas web). La planificación buscaba analizar temas relevantes a través de la colaboración.

La evaluación continua se basó en la entrega de prácticas grupales e individuales, así como en un examen final, con respectivas ponderaciones: 30% grupales (0,5 puntos x 6 trabajos grupales = 3,0 puntos); 30% individuales (0,5 puntos x 4 trabajos + 1,00 punto x 1 informe GITI = 3,0 puntos); y 40% examen (4,0 puntos de la nota final).

Se diseñaron 11 actividades, incluyendo 5 trabajos individuales y 6 grupales, que abarcaron distintos aspectos de la formación docente, desde el análisis del sistema educativo hasta la creación de propuestas de cambio. Las actividades utilizaron una variedad de estrategias como el análisis crítico de documentos y procesos, trabajo colaborativo, desarrollo de proyectos, exposiciones orales, *role playing* y reflexiones individuales.

1. Activ.individual_01. Reflexión sobre modelo educativo siglo XXI.
2. Activ.grupal_01. Análisis y creación de contextos escolares.
3. Activ.grupal_02. Análisis de leyes educativas vigentes.
4. Activ.individual_02. Creación de semilla del cambio profesional.
5. Activ.grupal_03. Creación de situación de aprendizaje.
6. Activ.grupal_04. Creación de organigrama y funciones escolares.
7. Activ.grupal_05. Análisis y mejora de Proyecto Educativo.
8. Activ.individual_03. *Role playing* del claustro (dinámica de grupo).
9. Activ.individual_04. Informe programa GITI (dinámicas colaborativas).
10. Activ.grupal_06. Coevaluación de exposición de trabajos.
11. Activ.individual_05. Coevaluación entre miembros de equipo.

Cada actividad se estructuró con objetivos claros, duración específica y criterios de evaluación definidos, promoviendo la participación y la reflexión sobre los contenidos trabajados. Durante su desarrollo se propició un ambiente inclusivo donde se valoraron diversas perspectivas y se fomentó el respeto por la diversidad de opiniones, ritmos y formas de trabajo.

Se implementaron procesos de autoevaluación individual y grupal, coevaluación entre pares y heteroevaluación, utilizando rúbricas adaptadas a cada actividad para valorar el conocimiento, la participación, la reflexión y la colaboración del alumnado, y garantizar una retroalimentación continua y personalizada. Las entregas se hacían cada 15-20 días y las correcciones, con el *feedback* basado en las mismas rúbricas, al completar el mes de entrega.

Durante el último mes, se incorporó la realización del módulo 2 del curso GITI con variedad de estrategias inclusivas y reflexivas para ayudar a crear aulas inclusivas. Se basa en el método Watch/Read/Do/Review, que exige capacidad de reflexión crítica sobre la posible práctica educativa para la resolución de los casos prácticos planteados. En cada revisión de una lección (de 14 totales), se hacía una reflexión individual sobre lo aprendido y cómo podría aplicarlo en su propia docencia. Antes de plasmar la reflexión, se discutía en grupos pequeños

para compartir ideas y experiencias.

En el último tema, se les presentó un resumen de los resultados de la evaluación continua. Se hizo hincapié en la importancia de la evaluación como reguladora del aprendizaje, mediante un *feedback* que permita a los estudiantes continuar con su aprendizaje y aprender de los errores.

Resultados y Discusión

El resultado de las prácticas grupales de los 16 grupos quedó valorado en un promedio de 8,23. Se les aplicó una retroalimentación a partir de rúbrica que ponderaba su propia autoevaluación grupal. Algunos tuvieron dificultades para aplicar la rúbrica, pero con el tiempo se fue afinando el uso de esta herramienta. Los criterios más bajos en todas las actividades fue aportar información relevante y la participación entre los miembros del equipo. Destaca la honestidad del alumnado en reconocer ellos mismos no lograr el nivel máximo en estos dos aspectos. La Activ.grupal_02 fue la más desafiante, con una media de 7,75 puntos, se les hizo muy complicado analizar, resumir y articular la información más significativa de las leyes educativas. Eso se reflejó como la actividad que menos les ha gustado en la encuesta de satisfacción:

“También lo que se nos hizo cuesta arriba, fue la práctica 2 grupal: leyes empleadas en el centro. Ya que la cantidad de información que nos fue entregada era bastante abrumadora, y en ocasiones no sabíamos si seguíamos bien la actividad.”

El resultado de las prácticas individuales fue algo inferior, con un promedio de 7,89. Fueran actividades donde se requería un alto nivel de reflexión crítica sobre los procesos del curso. Si bien algunos resultados fueron excelentes, la mayoría del alumnado no lograba la profundidad de la reflexión solicitada, ni articulaban con otras referencias externas para expresar sus ideas sobre el tema tratado. La Activ.individual_04 fue la más desafiante, con una media de 7,73 puntos. Pese a que se valoró positivamente conocer el método GITI, el nivel de reflexión se hizo extenuante durante las 3 semanas que se desarrollaron las dinámicas formativas:

“También ha sido interesante la actividad del folio rotatorio del GITI ya que me ha ayudado a entender mejor el curso.”

“Aprovecho este altavoz para decir que el curso GITI, ha sido algo muy interesante, pero considero que ha sido demasiada carga de trabajo.”

“El programa de GITI no me ha gustado mucho, en ocasiones estábamos más pendientes del tiempo que nos quedaba, que de la contextualización de la tarea.”

La valoración de la satisfacción fue bastante positiva (n=44: 29 promotores, 14 pasivos y 1 detractor). Los estudiantes han apreciado la metodología basada en la evaluación formativa con la aplicación de distintos recursos (ítem 16: 87% nivel 5 y 4). Aunque se entienda la importancia del proceso colaborativo, no valoran el trabajo grupal como clave para adquirir conocimientos (ítem 14: solo 68% nivel 5 y 4):

“Las dinámicas grupales y en concreto el claustro me pareció una actividad muy interesante y que nos ayudará en un futuro”

“No me ha gustado la valoración entre miembros del grupo ya que nos pone en compromiso y apuro, aunque entiendo su finalidad. Me hubiera gustado recibir los trabajos con menos tiempo de espera para mejorar en el siguiente trabajo ya que cometimos los mismos errores al desconocer los del trabajo 1.”

Conclusiones y Propuesta/s

Los resultados de la evaluación continua evidencian un aprendizaje significativo por parte del alumnado, especialmente en lo que respecta a la comprensión de los conceptos clave y la capacidad de aplicarlos a situaciones reales. La autoevaluación por rúbricas ha sido valorada positivamente por el alumnado, quien ha destacado su utilidad para el seguimiento del aprendizaje.

Asimismo, se han identificado algunas áreas de mejora. La profundidad de la reflexión crítica y la aportación de referencias bibliográficas no han alcanzado el nivel deseado. El análisis y reflexión colectiva fueran los aspectos más difíciles de coordinarse en equipo. Además, se sugiere revisar la adecuación del programa GITI en tiempo, nivel y dedicación.

La experiencia ha demostrado el potencial de las estrategias reflexivas e inclusivas para promover una formación más comprometida con la mejora educativa. Se espera continuar evaluando con estas estrategias formativas y, a la vez, profundizar en técnicas de reflexión crítica, trabajo colaborativo y búsqueda bibliográfica junto al alumnado. También es deseable hacer más intercambio de experiencias y prácticas docentes en este ámbito.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A., García, C., y Sepúlveda, O. (2019). La evaluación formativa: una herramienta para el desarrollo del pensamiento variacional. *Educación Y Ciencia*, (22), 457–473. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10065>
- Andrade, H.L. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. (2019). *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Cañadas, L., Santos, M.L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23(7) 1-13. Epub. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- De la Cruz, N.E. y Arguelles, A. (2023). Formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de una institución pedagógica. *Revista de Climatología*, 24(2024), Edición Especial Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1397-1405>
- Galarza-Salazar, F. M. (2021). Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea. *Revista Maestro Y Sociedad*, 18(2), 707–720. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5368>
- IFIP. (2024). *Global Inclusive Teaching Initiative (GITI) Program*. [Sitio web]. <https://lms.ifip.group/>
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad Y Sociedad*, 15(2), 685-694. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>
- Muñoz, E. y Solís, B.P. (2021). Enfoque Cualitativo y Cuantitativo de la Evaluación Formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 1-16. Epub.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512591>

Torres, J., Chávez, H. y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>

LA OPINIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

Amelia Morales Ocaña
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: amelia.moraeles@ugr.es

Resumen

Esta comunicación presenta el análisis preliminar de un conjunto de entrevistas a niños y niñas de la etapa de educación primaria. Estas entrevistas forman parte de una actividad práctica que fue desarrollada por estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. El análisis temático derivado de los datos obtenidos muestra cuatro temas principales que recogen la opinión de los niños y niñas acerca de su experiencia escolar: a) El reclamo de metodologías activas y lúdicas, b) Inclínación hacia el aprendizaje cooperativo, c) La necesidad de ser tenido en cuenta y de disponer de tiempo de calidad entre iguales, d) La actitud como el principal valor de un docente. A modo de conclusión, actividades de este tipo por un lado potencian la reflexión crítica entre los estudiantes universitarios y, por otro, dejan ver la importancia de escuchar a la infancia como personas con agencia en su etapa escolar.

Palabras clave: educación Primaria, infancia, agencia, universidad, crítica.

Introducción / Marco Teórico

Esta comunicación presenta el análisis preliminar de un conjunto de entrevistas a niños y niñas de la etapa de educación primaria. Estas entrevistas ocurrieron en el marco de una actividad práctica desarrollada por estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz que cursaban la asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum 1 en el presente curso académico.

Esta actividad práctica consistía en que los estudiantes entrevistaran a un niño o niña de educación primaria al que pudieran tener acceso en su entorno, por lo general se trató de un familiar. Los estudiantes debían preguntar a los niños y niñas sobre su experiencia escolar. La actividad fue diseñada desde tres propósitos educativos dirigidos a los estudiantes universitarios: 1) acceder a la realidad escolar. 2) Analizar la realidad escolar basándose en los contenidos de la asignatura. 3) Tomar conciencia de la importancia de escuchar las voces de los niños y niñas.

Sin embargo, pese a que la finalidad de esta práctica estaba dirigida a la formación de los estudiantes universitarios, cuando se tuvo acceso a las respuestas de los niños y niñas de educación primaria nos encontramos con una información que consideramos de valor. Es por ello que esta comunicación presenta el análisis de esos datos, sirviendo como altavoz de la opinión de 67 niños y niñas de educación primaria acerca de su experiencia en la escuela.

Existen muchos motivos por los que se podría argumentar la relevancia de escuchar a los niños y niñas. La legislación actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), expone en repetidas ocasiones la importancia de hacer partícipe al alumnado, así como su preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa, cuestión que ha de comenzar en la cotidianidad de la escuela. Además, el quinto de sus principios generales habla del respeto hacia la “específica cultura de la infancia” (p.19).

Por otra parte, en la literatura educativa existe toda una corriente que aboga por la importancia y la necesidad de acceder a lo que se ha denominado como *la voz del estudiantado* (Susinos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012). Como exponía Punch (2002), “el adulto debe reconocer su incapacidad para participar plenamente en los mundos sociales e imaginarios de los niños, ya que nunca podrá regresar a la infancia” (citado en Argos, Ezquerria y Castro, 2011, p. 1). Por ello se hace necesario escuchar a la infancia como paso indispensable para comprenderla en profundidad, máxime en una sociedad donde prima una mirada adultocéntrica hacia personas menores de edad (Gallego y Vázquez, 2023).

Especial mención merecen los trabajos de Messiou (p.ej. 2020, 2021, 2024) en los que no sólo se escuchan las voces de niños y niñas si no que, yendo más allá, se les considera como co-investigadores en procesos de mejora e inclusión educativa, donde sus opiniones tienen un impacto real en el contexto escolar.

Así, urge el despojo de esa mirada adulta hacia la infancia que, con frecuencia, la considera con una capacidad limitada, desde lo que aún no puede ni sabe (Delgado-Fuentes, 2020; Gallego y Vázquez, 2023), para pasar a otorgarle a los niños y niñas la consideración de personas de pleno derecho. Delgado-Fuentes (2020) los presentan como individuos hábiles, creadores de cultura y con agencia para transformar su medio. Por lo anterior, se hace necesario “aumentar el protagonismo de los estudiantes en los diversos aspectos de la vida escolar desde sus propias experiencias” (Muñoz, Figueroa y Yáñez, 2020, p. 77).

Objetivos

El principal objetivo de la propuesta que aquí se presenta es el de analizar la experiencia escolar de niños y niñas de educación primaria desde su propia voz. Dicho propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Comprender cómo los niños y niñas explican su día a día en la escuela
- Conocer a qué aspectos otorgan importancia de la práctica pedagógica en la que están inmersos
- Indagar sobre qué valoran los niños y niñas de un docente

Metodología

Se cuenta con 67 prácticas entregadas en las que se ha entrevistado a niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. De este modo, cada estudiante universitario entrevistó a un niño o niña de su entorno, transcribió la entrevista y, posteriormente, compartió sus reflexiones con el resto de compañeros y compañeras. Se trataba de entrevistas semiestructuradas.

La transcripción de las entrevistas ha sido analizada posteriormente siguiendo la metodología del Análisis Temático (Brown & Clarke, 2022) para estudiar en profundidad los datos obtenidos por los estudiantes. De este modo, se ha realizado un proceso de análisis inductivo que parte de lo expuesto en las entrevistas de manera literal y ha sido sucesivamente interpretado, dando lugar finalmente a cuatro temáticas que han supuesto el núcleo de los resultados de este estudio.

Cabe destacar que el proceso de las entrevistas contó con una serie de criterios éticos, entre los que se encontraba la elaboración de un *Documento de Información al Participante* por parte de la profesora responsable de la asignatura.

Resultados

Por un lado, se destaca el valor de este tipo de actividades prácticas para los y las estudiantes del Grado de Educación Primaria, quienes afirmaron haber disfrutado y aprendido

entrevistando a niños y niñas de su entorno. Se mostraron motivados desde el inicio de la práctica y muy participativos, queriendo aportar y compartir sus experiencias.

Del análisis preliminar de las entrevistas a los niños y niñas se extraen las siguientes líneas temáticas:

El reclamo de metodologías activas y lúdicas

Entre los 67 niños y niñas entrevistados, en tan sólo dos casos se utilizaba una metodología alternativa a los libros de texto. La realización de juegos, así como actividades que impliquen movimiento son los aspectos más frecuentemente señalados en las peticiones de mejora que realizan los niños y niñas. Es por este motivo que se suele señalar la Educación Física como la materia preferida.

Yo entiendo que no podemos hacer todo el día juegos, pero entiendo también que los profesores lo que no pueden hacer es “cópame esto, esto y esto” y se quedan tan panchos. (...) Cambiaría eso, que por lo menos que salgan del libro. (2.7_12 años)

A mí me gustaría trabajar más interactivamente, con más juegos, más visual, en mi opinión. (1.1_10 años)

En las clases siempre libros... mi profe nueva es muy joven y hacemos juegos en mates y ciencias, el otro día hicimos una investigación sobre los animales de extinción y, pues está guay, porque no sabía que había tantos animales de extinción. Es muy divertido y siempre en grupo de cuatro. (...) Es mi profe favorita porque hacemos muchos juegos. (1.2_9 años)

A su vez, la atracción hacia docentes que sí eran más activos influía en la motivación que el alumnado presentaba hacia las materias.

Me gusta lengua porque es más interactiva y también conocimiento del medio que es muy interactivo e interesante pero mates me gusta, pero el profe que tengo es aburrido. (1.1_10 años)

Inclinación hacia el aprendizaje cooperativo

Es muy recurrente encontrar que los niños y niñas demanden llevar a cabo tareas con otros compañeros y compañeras, refiriéndose no sólo al componente de mayor diversión que esto conlleva, sino destacando el valor de ayudarse mutuamente.

Estamos sentados individualmente, pero prefiero en grupo siempre, porque aparte de que me parece algo más divertido, si por ejemplo algún compañero no entiende algo, alguien que sí sepa se lo puede explicar (1.3_12 años)

Me gustaría que nos dejaran hacer la tarea en grupo o parejas y no de uno en uno, También que estuviéramos sentados en forma de grupo. (1.13_10 años)

También es frecuente observar cómo a pesar de que el aula estuviera organizada por grupos, esto no significa que se trabaje conjuntamente ni de manera cooperativa. El siguiente testimonio ejemplifica cómo a pesar de que el alumnado esté agrupado, se limita el ejercicio de la cooperación.

¿Estáis sentados por grupos? Sí, y nos sentamos siete. Cada uno hacemos nuestras cosas y no nos copiamos. La seño nos dice que nos pongamos los estuches y así no nos copiamos. (2.6_6 años)

En otra ocasión, el trabajar conjuntamente era llevado a cabo únicamente a modo de premio:

A veces nos ponen en grupo, pero a veces me refiero a en caso de que nos portemos muy bien. (1.3_12 años)

La necesidad de ser tenido en cuenta y de disponer de tiempo de calidad entre iguales

La siguiente cita resume bien lo expuesto hasta el momento. En ella es llamativo, además, el relacionar el aprendizaje cooperativo con la necesidad que siente este niño de exponer sus opiniones, ser escuchado y tenido en cuenta.

¿Cómo te gustaría que fueran las clases? En grupo, que nos dejen opinar sobre lo que estamos dando, es decir, sobre el temario y que la tarea la hiciéramos todos juntos. También me gustaría que hiciéramos más juegos para aprender. Por ejemplo, cuando estábamos en quinto lo hicimos una vez en francés. Explicamos las actividades y las pusimos en común en grupo. Luego, cuando terminamos, la profesora nos dejó bajar al patio para jugar. (1.3_12 años)

Dado que la escuela era un contexto resaltado por los niños y niñas por el hecho de que permitía relaciones de amistad, se echaba en falta disponer de más tiempo para estar con los iguales.

Yo quiero que el recreo dure más porque yo me reúno con mis amigos y nos contamos secretos y muchas veces no nos da tiempo a hablar y la seño no nos deja terminar de contar el secreto en la clase. (2.6_6 años)

La actitud como el principal valor de un docente

Podríamos decir que la actitud que muestra un docente hacia su alumnado es un lugar común en todas las entrevistas analizadas. Por un lado, los niños y niñas destacan la disposición que ha de tener un maestro o maestra para explicar lo que no entienden y mostrar ayuda. De las siguientes citas resulta llamativo la necesidad de una niña de saber en lo que se ha equivocado, reclamando así el propósito de la evaluación formativa. Por otra parte, el alumnado siempre valora que los docentes se muestren alegres y contentos, lo cual perciben se contagia al clima del grupo.

Un buen profesor para mí es alguien que explica las cosas cuando lo necesitamos, que no nos grita, que nos entiende siempre, que le gusta ayudarnos, que nos escucha y que juega con nosotros y se lo pasa bien. Entonces, ¿qué me recomendarías? Tienes que estar alegre y feliz en tus clases y pasarlo bien, hacer las clases divertidas y ayudar a los niños y niñas siempre. (1.13_10 años)

Tratar bien a los niños, venir al cole contenta, utilizar mucho la pizarra digital, no mandar tarea, explicar las dudas tranquila y bien, revisar los cuadernos por si me he equivocado saberlo, que venga vestida guay. (2.14_8 años)

Me gusta mucho cuando mis maestros nos ayudan cuando no entendemos algo. L., por ejemplo, es una buena profesora porque nos deja hacer cosas creativas como dibujar o construir cosas. Ella siempre se ríe mucho y hace que la clase sea feliz, eso es genial. Creo que un buen profesor nos escucha y se preocupa por nosotros. Eso es lo único que te podría decir o aconsejar. (1.15_8 años)

Discusión, Conclusiones y Propuesta/s

Es de destacar que, al comienzo del planteamiento de esta actividad, los estudiantes pensaban que los niños y niñas no serían capaces de responder a las preguntas planteadas, coincidiendo con esa visión poco cercana a la Cultura de la Infancia que se aleja de confiar en las capacidades y la agencia de los niños y niñas (Gallego y Vázquez, 2023).

Tras analizar los resultados de este estudio, llama la atención la “sencillez” de las demandas de los niños y niñas, quienes no hacían peticiones grandiosas ni inalcanzables. De hecho, éstas eran muy coincidentes con los principios pedagógicos por los que aboga la legislación actual: el aprendizaje cooperativo, la participación del alumnado o la evaluación formativa. En el caso del aprendizaje cooperativo, desde una mirada adulta se podría pensar que los niños y niñas pueden preferir esta metodología por diversión, mientras que ellos y ellas destacan el valor del ayudarse mutuamente para comprender y realizar mejor las tareas. Este es un ejemplo de cómo los niños y niñas destacan como verdaderos expertos en su campo (Argos, Ezquerro y Castro, 2011).

Es también digno de mención las veces que los niños y niñas utilizaban la expresión “que nos dejen” referida a los adultos: “que nos dejen hacer cosas creativas”, “que nos dejen opinar”, etc. Esto puede estar en concordancia con lo señalado por Delgado-Fuentes (2020) de que las escuelas se convierten en espacios donde la cultura adulta se impone ante los procesos infantiles.

En el caso de este estudio, el impacto de escuchar las voces de los niños y niñas se ha reducido a la concienciación de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, lo cual puede suponer una limitación de este trabajo. No obstante, a su vez abre la puerta a futuros proyectos de investigación donde la opinión de la infancia logre un mayor alcance, como ocurre en el caso de las investigaciones de Messiou (p.ej. 2021, 2024) en las que se toma en consideración a alumnos y alumnas en etapa escolar para llevar a cabo procesos de inclusión y mejora educativa.

Queremos finalizar esta aportación con la necesidad, no sólo de poner en el centro de la investigación las voces de la infancia, sino también de transmitir a los futuros docentes la importancia de escuchar a los niños y niñas, como los principales actores que son del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Ezquerro, M.P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), 1-18.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Thematic analysis. A practical guide. London: Sage.
- Delgado-Fuentes, M.C. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4 (6), 105-119.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 30/12/2020.
- Gallego, B y Vázquez R. (2023). *Educación Infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Ediciones Morata.

- Messiou, K. & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Messiou, K., Jay de los Reyes, C., Dong, P. & Rwang, V. (2024): Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2024.2317729
- Muñoz, F., Figueroa, I. y Yáñez, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: Una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4 (1), 72-95.
- Sandoval, M. & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44

LA PRÁCTICA MUSICAL DESDE LA NEUROPSICOLOGÍA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Amparo de Dios Tronch
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: amparo.dios@uv.es

Resumen

La práctica musical en la educación, cuando se integra con la neuropsicología y las metodologías activas, ofrece una plataforma poderosa para el desarrollo integral de los estudiantes. Desde una perspectiva neuropsicológica, la música estimula áreas clave del cerebro, fortaleciendo la memoria, la atención y la cognición. Así pues, la formación del profesorado en metodologías activas proporciona las herramientas necesarias para facilitar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas. Al implementar enfoques como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, se fomenta una educación crítica y de calidad, donde el alumnado participa activamente en su propio proceso de aprendizaje. Esto promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, preparando al alumnado para enfrentar los desafíos del mundo moderno de manera efectiva. En resumen, este artículo es una revisión bibliográfica en la que se enfoca la combinación de la práctica musical, neuropsicología y formación docente en metodologías activas ya que es fundamental para proporcionar una educación que empodere al alumnado y fomente su desarrollo integral.

Palabras clave: música, educación, metodologías activas, neuropsicología.

Introducción / Marco Teórico

Una de las áreas de estudio clave en la neuropsicología relacionada con el aprendizaje musical en educación primaria es la plasticidad cerebral. La plasticidad cerebral se refiere a la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse en respuesta a la experiencia y el aprendizaje. Estudios han demostrado que el aprendizaje musical activa áreas del cerebro asociadas con funciones cognitivas como la memoria, la atención y la coordinación motora (Habibi et al., 2018). Esta activación neuronal puede tener efectos duraderos en el desarrollo del cerebro del alumnado, lo que sugiere que la educación musical en la infancia puede tener beneficios a largo plazo para el desarrollo cognitivo.

Además, la neuropsicología también ha arrojado luz sobre cómo la música puede afectar el bienestar emocional y social de los niños y niñas en educación primaria. La música tiene el poder de evocar emociones y promover la expresión emocional, lo que puede ser especialmente beneficioso para los niños y las niñas en edad escolar que aún están desarrollando habilidades para identificar y regular sus emociones (Rickard et al., 2013). Por ello, el aprendizaje musical en grupo puede promover habilidades sociales como la colaboración, la comunicación y la empatía, lo que contribuye a un ambiente escolar más inclusivo y solidario.

En este artículo mostramos que existe una relación entre la neuropsicología y el aprendizaje musical dentro de las aulas ya que es una área de estudio fascinante que ofrece importantes

implicaciones para la práctica educativa. Al comprender cómo la música afecta al cerebro y al comportamiento del alumnado, los educadores pueden diseñar programas de educación musical más efectivos y centrados en el desarrollo integral de los estudiantes.

Metodologías activas para trabajar la competencia musical

A continuación, mostramos algunas metodologías activas para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia musical dentro de las aulas de Educación Primaria.

Tabla 1.

Tipos de Metodologías Activas para trabajar la Competencia Musical

Metodología Activas	Explicación	Autor(es)	Referencia
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	El ABP implica que los estudiantes aborden problemas del mundo real a través de proyectos colaborativos, lo que fomenta el aprendizaje profundo y la aplicación práctica del conocimiento.	Thomas (2000)	Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation.
Aprendizaje Cooperativo	En esta metodología, los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para lograr objetivos comunes, promoviendo la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales.	Johnson & Johnson (1999)	Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	El ABP implica que los estudiantes aborden problemas complejos y situaciones desafiantes, fomentando la indagación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.	Barrows (1996).	Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. New Directions for Teaching and Learning, 68, 3-12.
Aprendizaje Experiencial	Se basa en la experiencia directa y la reflexión para el aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes en situaciones reales y el desarrollo del pensamiento crítico.	Kolb (1984)	Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Aprendizaje Basado en Servicio	Implica que los estudiantes aborden problemas de la comunidad a través de proyectos prácticos, integrando el servicio con el aprendizaje académico y fomentando el compromiso cívico y la responsabilidad social.	Furco (1996)	Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education.
Enseñanza Recíproca	Los estudiantes trabajan en grupos pequeños para enseñar mutuamente el material, promoviendo la participación activa, la explicación y el refuerzo de la comprensión.	Palincsar & Brown (1984)	Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. <i>Cognition and Instruction</i> , 1(2), 117-175.
Aprendizaje Basado en Retos	Los estudiantes enfrentan desafíos y problemas complejos que requieren soluciones creativas y colaborativas, fomentando el pensamiento crítico, la innovación y la resolución de problemas.	Krajcik & Blumenfeld (2006)	Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning.
Aprendizaje Basado en la Indagación	Los estudiantes generan preguntas, investigan y descubren conocimientos por sí mismos, promoviendo la curiosidad, la autonomía y el pensamiento crítico.	Harlen & Qualter (2004)	Harlen, W., & Qualter, A. (2004). The teaching of science in primary schools (3rd ed.). Routledge.
Aprendizaje Basado en la Exposición	Los estudiantes exponen temas específicos ante sus compañeros, lo que fomenta la investigación, la preparación y la comunicación efectiva, promoviendo el dominio del contenido y la habilidad para presentar información de manera clara.	Spradley & Allender (1997)	Spradley, J. P., & Allender, T. D. (1997). Participant observation. Waveland Press.

Aprendizaje Basado en el Descubrimiento	Los estudiantes descubren conocimientos por sí mismos a través de la exploración guiada, promoviendo la autonomía, la experimentación y el pensamiento crítico.	Bruner (1961)	Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.

Metodología / Método

Propuesta de diferentes actividades para trabajar la asignatura de música.

La educación musical en las aulas de educación primaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado, fomentando su aprecio por la música, desarrollando habilidades musicales y promoviendo la expresión creativa. En este contexto, diversas actividades han demostrado ser especialmente importantes para el aprendizaje musical efectivo en este nivel educativo. A continuación, se presenta una reseña sobre algunas de las actividades más relevantes para trabajar la educación musical en las aulas de educación primaria.

- Canto Coral y Repertorio Vocal
- Exploración de Instrumentos Musicales
- Juegos Musicales y Actividades Lúdicas
- Creación Musical y Composición

Resultados y Discusión

La educación musical es un campo en el que se entrelazan el arte, la creatividad y la ciencia. Desde la perspectiva de la neuropsicología, el estudio del impacto de la música en el cerebro humano ha revelado conexiones profundas entre la práctica musical y el desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, la implementación de metodologías activas en la enseñanza de la competencia musical ha demostrado ser especialmente efectiva para potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. A través de este artículo en el que se ha realizado una revisión bibliográfica, examinaremos los resultados y conclusiones derivados de trabajar la competencia musical desde el punto de vista de la neuropsicología mediante la aplicación de metodologías activas en el aula.

- Impacto de las Metodologías Activas en la Competencia Musical
- Estimulación del Desarrollo Cerebral.
- Fomento de la Plasticidad Neural.
- Mejora de la Memoria y la Atención.
- Desarrollo de la Autoestima y la Autoexpresión

Conclusiones y Propuestas

Las conclusiones que se pueden observar con la mejora de la formación del profesorado en metodologías activas son:

Dominio del Enfoque Pedagógico.

Adaptación a las Necesidades de los Estudiantes.

Promoción del Desarrollo Profesional Continuo.

En cuanto a las futuras líneas de investigación nos centramos en las siguientes:

- Efectos a Largo Plazo.
- Integración de la Tecnología.
- Inclusión y Diversidad.
- Impacto en el Desarrollo Social y Emocional.
- Formación del Profesorado.
- Evaluación del Aprendizaje Musical.

Referencias bibliográficas

- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Fautley, M., & Savage, J. (2008). The role of technology in music education. *British Journal of Music Education*, 25(1), 57-69.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Habibi, A., et al. (2018). An equal start: Absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 105.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools* (3rd ed.). Routledge.
- Higgins, L., & Johnson, B. (2001). Educating music teachers for the future: An international perspective. *Psychology of Music*, 29(1), 47-65.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

- Rickard, N. S., et al. (2013). Emotional interaction in music therapy: Evidence from guided affective imagery with children with general learning difficulties. *Journal of Music Therapy*, 50(2), 109-131.
- Spradley, J. P., & Allender, T. D. (1997). *Participant observation*. Waveland Press.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

LA PEDAGOGIA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LEER PARA APRENDER EN LA FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN CRÍTICA MULTILINGÜE: PROPUESTAS Y RESULTADOS

Aoife Kathleen Ahern¹, Isabel García Parejo¹, Juana Blanco Fernández², Alicia Hernando¹
Universidad Complutense de Madrid¹, Universidad de Castilla-La Mancha²

Autoría de correspondencia: akahern@ucm.es

Resumen

Esta comunicación aborda el problema de la alfabetización en un paisaje sociocultural cambiante donde las nuevas tecnologías cobran protagonismo, favoreciendo nuevas formas de desigualdad en las aulas y carencias formativas del profesorado. Informamos de una serie de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente y de Aprendizaje-Servicio en que se afronta el reto de desarrollar la competencia en la multiliteracidad crítica y la competencia profesional docente presentando e implementando la pedagogía de los géneros discursivos a través de la metodología "Leer para aprender". Abordamos las dificultades y logros obtenidos durante la implementación de los distintos proyectos y proponemos nuevas iniciativas para mejorar las competencias de estudiantes y profesionales de la educación.

Palabras clave: alfabetización, lenguas, lectura y escritura críticas, leer para aprender.

Introducción / Marco Teórico

En esta comunicación, abordaremos los retos que se presentan actualmente en las sociedades para que cualquier ciudadano pueda alcanzar una alfabetización crítica para participar activamente en su comunidad. Proponemos, basándonos en exitosas experiencias previas a nivel internacional, una formación lingüística para el profesorado que permita el acceso a unas prácticas docentes para la mejora de la lectura y la escritura. Así, tomamos como referencia la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1975) y el modelo pedagógico basado en géneros discursivos, "Leer para aprender" (Rose y Martin, 2012), de didáctica de la comprensión lectora y de la escritura, que ha sido desarrollado a partir de dicho enfoque lingüístico para nuestra comunicación. Enfatizamos la necesidad de que las y los docentes orientemos nuestras prácticas de aula hacia la visibilización de las finalidades de la comunicación escrita en las diferentes áreas curriculares, y en las diferentes lenguas de la escuela, con el fin de preparar adecuadamente al alumnado para las demandas cambiantes de la alfabetización en el mundo actual. Fundamentados en los estudios y experiencias de innovación docente en didáctica de la escritura basada en géneros, hemos analizado y adaptado al contexto educativo español las estrategias propuestas desde este modelo. De esta manera, nos acercamos al objetivo de ofrecer una formación que se ajuste con eficacia a las complejidades de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

La formación que describimos, impartida en diferentes contextos, tanto de formación inicial como continua de profesorado de diversas áreas curriculares, se deriva de la participación de profesorado del Departamento de Didáctica de la Lengua de la UCM en un Proyecto Comenius, TEL4ELE (Teacher Education for European Literacy Education / Formación de Profesorado para la Educación en Literacidad en Europa), y la celebración en 2013 de un congreso internacional en Madrid, España. Desde ese año, el modelo "Leer para Aprender" (Rose y Martin, 2012) se ha aplicado en nuestro contexto de enseñanza a través de distintos Proyectos de Innovación Docente (PID) y Aprendizaje por Servicio (ApS). Los proyectos se han centrado tanto en la formación en lengua española como para el inglés como segunda lengua y en contextos escolares bilingües, aspectos en que dichos proyectos han sido pioneros (Tabla 1)

Tabla 1. Relación de proyectos desarrollados por el Grupo ForMuLE-UCM-970952 centrados en la didáctica de la escritura basada en géneros

Proyecto	Título
PDI 202	Creación de un corpus on-line para el estudio sistémico-funcional de los géneros académicos: de la formación del profesorado a las prácticas docentes. Universidad Complutense de Madrid
PID 128	Géneros y sociedad: propuesta interdisciplinar y transcultural para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la formación del profesorado
PID 112	Géneros y sociedad II: Creación de una guía docente para la mejora de competencias
PDI 94	Géneros y sociedad III: Gramática y significado para el éxito escolar
PID 412	Multiliteracidad crítica: Guía de recursos on line para la formación inicial y permanente del profesorado
PID 245	Enseñanza y aprendizaje entre grupos para la formación de futuros docentes en didáctica de los géneros discursivos multimodales y transculturales en L1 y L2.
PApS-19	Leemos y escribimos en las lenguas de la escuela: competencias comunicativas y didácticas de lectura y escritura en español e inglés
PApS-20	Enseñanza multimodal y bilingüe: herramientas y actividades colaborativas para el refuerzo educativo
PAps-21	Las lenguas acogen. Formación del profesorado en el compromiso social con el refugio y los ODS
Proyecto de investigación PR26/16-20348	Educación lingüística y formación del profesorado: incidencia del modelo <i>Reading to Learn</i> de base sistémico-funcional en el grado de maestro de educación primaria

El modelo "Leer para aprender" ofrece una metodología fundamentada, sistemática y estratégica para hacer frente a los retos recientes y actuales de la formación en lectura y escritura. Es un modelo de eficacia comprobada, a nivel internacional, tanto para la lengua materna del alumnado como en contextos bilingües y multilingües. Este modelo contextualiza las actividades de lectura y escritura como procesos dinámicos y comunicativos que permiten el desarrollo de una alfabetización crítica al quedar situadas en el marco de un diálogo de ida y vuelta entre la forma y contenido del texto, los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes. La formación del profesorado en este modelo eleva su consciencia de la responsabilidad que tienen los docentes, independientemente de su área disciplinar y de las circunstancias de su alumnado, de adoptar un enfoque sistemático, organizado y eficaz para abordar la desigualdad presente en sus aulas. Este enfoque consiste en que el profesorado conozca y haga explícita, de una manera dinámica y atractiva para el alumnado, la complejidad de la lengua escrita y su relación con la construcción de identidades por el poder que aporta a las personas para que puedan participar de manera crítica y comprometida en la sociedad, contribuyendo así a transformar la realidad.

Esta metodología hace hincapié en aspectos tales como el reconocimiento explícito del propósito comunicativo social o la estructura esquemática de los géneros discursivos para apoyar las estrategias didácticas adoptadas por el profesorado. De esta forma, los docentes son capaces de asegurar que el alumnado tenga pleno acceso a las formas de discurso dominantes en la escuela y que sea capaz de interpretarlas, adaptarlas o reproducirlas con éxito. Además, "Leer para aprender" aborda el tratamiento pedagógico de los recursos discursivos y léxico-gramaticales característicos de cada género escolar y motiva al

profesorado a hacerlos explícitos a los alumnos mediante una cuidadosa selección y análisis previos de los textos de aprendizaje que culmina con la aplicación de un conjunto de estrategias específicas. El modelo facilita que cada docente pueda planificar estrategias de apoyo teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado. Así, la secuencia básica de acceso al texto (preparar la lectura, leer y descomponer, escribir), puede abordarse desde un texto completo, un fragmento de texto, o una única palabra dentro de una oración elegida dentro del fragmento del texto (Rose y Acevedo 2017, p. 11; Rose y Martin, 2018, p. 140). Estas estrategias intensivas sobre un párrafo o una oración permiten revelar los patrones lingüísticos dentro de una misma oración, así como entre las diferentes oraciones que componen el texto. Para ello, se selecciona un pasaje especialmente difícil y se diseña una interacción verbal que se llevará a cabo junto al alumnado, proporcionándoles pistas de posición y significado para identificar los términos clave en cada oración. Las pistas se organizan en forma de diálogo, y constituyen el modo de guiar al alumnado para que avance hacia los objetivos y contenidos de aprendizaje asociados a un área curricular. El alumnado subraya en su copia del texto los elementos identificados, y se elabora su significado a través del diálogo con el docente, permitiendo así relacionar las expresiones subrayadas con otros términos más accesibles, con otros conceptos, o bien recurriendo a la experiencia del alumno. De este modo, se profundiza en la comprensión global y crítica, y se desarrolla la capacidad del alumnado para identificar significados en contexto, que puede trasladar a otras situaciones de lectura y a tareas de escritura.

Objetivos

La finalidad de este trabajo es presentar las actuaciones diseñadas, implementadas y evaluadas por los miembros del grupo ForMuLE orientadas a la formación inicial y continua del profesorado para la planificación de secuencias didácticas para la mejora de la lengua escrita en L1 y L2 en las diferentes áreas del currículo.

Metodología

La formación en la didáctica de la lengua escrita basada en géneros (multimodales) se implementa en las asignaturas Lengua española, Didáctica de la Lengua y “Teaching EFL Literacy in Primary Education”, y se organiza alrededor de dos ejes fundamentales:

1- Aproximación teórica al modelo sistémico funcional sobre la organización del lenguaje, en especial a la organización de los géneros discursivos en la escuela, y aproximación teórica a la lengua escrita multimodal.

Las actividades realizadas tienen que ver con el análisis de textos escolares para identificar la finalidad comunicativa del texto de cualquiera de las asignaturas presentes en la educación primaria, de las etapas en las que se ha organizado el contenido del texto y de las características de las fases que se incluyen en cada etapa. La identificación de la estructura se acompaña de la determinación de elementos lingüísticos que facilitan dicha identificación, lo que permite clasificar el texto dentro de una de las familias de géneros relativas a: (i) el relato, (ii) la información, o (iii) la valoración (Martin y Rose, 2012). Las tareas se desarrollan en grupo, guiadas a través de diferentes plantillas y sus resultados se comparten en generalmente en un espacio *padlet* que queda a disposición de cualquier estudiante que curse esas asignaturas.

2- Aproximación al modelo de planificación didáctica para el desarrollo de la lengua escrita (multimodal) en el marco de las diferentes lenguas y áreas curriculares.

La formación en la planificación de secuencias didácticas se organiza alrededor de: (i) identificación del género y finalidad del texto, del curso al que se dirige y del tema curricular que presenta; (ii) definición de objetivos de aprendizaje de la materia curricular y de

aprendizaje de la lengua escrita que se quiere abordar a través del texto; (iii) definición de estrategias de apoyo a la lectura y escritura adecuadas al nivel de alfabetización que puede presentar el grupo de estudiantado al que va dirigida la propuesta; y (iv) valoración de los pasos realizados en la planificación cuando ellos mismos realizan previamente la tarea de escritura que van a solicitar al estudiantado

Además, en el caso de los proyectos ApS, se añade un tercer eje que tiene que ver con la implementación de las secuencias didácticas diseñadas por los estudiantes en colegios que colaboran con estos proyectos.

Cuando ha sido posible, estas actuaciones se han desarrollado paralelamente en español y en inglés en un mismo grupo, complementando así los contenidos relativos a cada eje, y con la posibilidad de implementación en los colegios en las dos lenguas.

En cada proyecto desarrollado se han recogido las valoraciones realizadas por los futuros docentes acerca de esta experiencia para identificar si se han producido cambios en su manera de abordar la didáctica de la lengua escrita. Para ello, se han diseñado cuestionarios pre y post, se han desarrollado grupos de discusión y se han solicitado cuadernos de campo. Además, se ha completado un proyecto de investigación que ha permitido analizar la incidencia que los PID estaban teniendo sobre los futuros docentes en lo que se refería a: (i) su formación en educación lingüística y utilización de un metalenguaje

adecuado para el desarrollo de una didáctica de la lengua escrita basada en géneros; (ii) su formación en didáctica de la lengua escrita y (iii) su formación en la evaluación de la lengua escrita (Ahern y Smith, 2022; Ahern, 2023; García-Parejo, 2023; García-Parejo y Blanco, 2024).

Resultados y Discusión

Podemos resaltar algunos resultados principales. El análisis de contenido de los cuestionarios previos muestra que: (i) el estudiantado siente que le resulta especialmente difícil la lectura de textos académicos, pero también la de textos literarios, debido a que no es capaz de identificar la idea principal del texto y no puede acceder al significado de palabras técnicas, (ii) su percepción acerca de su competencia como escritores y escritoras es baja (44,2%), porque no encuentran la palabra adecuada, no estructuran bien la oración y cometen faltas de ortografía. En lo que se refiere a sus formas de actuación como docentes previas a la implementación del proyecto, observamos que, en el proceso de planificación, los estudiantes consideran que planificar para poder mejorar la lectura y la escritura en cualquier área del currículum oficial de educación primaria. Así, encuentra dificultad a la hora de seleccionar un texto y analizarlo en forma y contenido para planificar la formulación de objetivos de aprendizaje claros. Cuando el alumnado tiene que organizar el andamiaje para facilitar a todos los estudiantes el acceso a la forma y contenido del texto, este proceso no se asocia ni a los objetivos de aprendizaje de la asignatura ni al de aprendizaje del género discursivo que permita el desarrollo de competencias discursivas.

Por su parte, el proceso de evaluación de la escritura consiste principalmente en el diseño de plantillas que se centran en la organización del texto, el léxico y la ortografía, pero la falta de fundamentación lingüística en la elección de los criterios utilizados en cada apartado provoca que un mismo texto sea evaluado, dependiendo de cuál de las o los estudiantes lo haga, con un 4 o un 9. Estos resultados previos confirman la resistencia de los futuros docentes al cambio en las prácticas de aula (cf. Errázuriz, 2017).

Tras su participación en los proyectos, algunas de las respuestas recogidas en el cuestionario final apuntan, por un lado, al desarrollo de una mayor conciencia didáctica como futuros docentes al considerar la complejidad de los procesos de aprendizaje, y por otro lado, a ciertos

cambios producidos en sus concepciones acerca de la propia naturaleza de la lengua escrita y de la necesidad de planificar su enseñanza de manera explícita. Con todo, estos cambios se producen de manera más sensible en los grupos que cursan la mención en Lengua Extranjera - Inglés, lo que apuntaría al hecho de que una mayor conciencia y formación alrededor del uso del lenguaje y de las lenguas favorece ciertos cambios en la aproximación de las y los futuros docentes a la enseñanza de la lengua escrita.

Conclusiones y Propuestas

La formación democrática para una sociedad capaz de articular sus ideas y participar de manera positiva a través de las prácticas letradas en la toma de decisiones es un objetivo ineludible. Nuestra experiencia en la preparación de docentes constituye una dirección que promete y que nos enlaza a una comunidad presente en diferentes países europeos, latinoamericanos, africanos, asiáticos, así como con los orígenes en Australia donde se implementa esta pedagogía para la democratización de la educación (Acevedo, Rose y Whittaker, 2023).

Para mejorar el impacto alcanzado en la educación lingüística y didáctica de futuros docentes, las propuestas de innovación deben orientarse, por un lado, hacia la animación para la participación del estudiantado a través de actividades tales como: (i) invitación a docentes de los centros interesados a presentar la incidencia de estas propuestas en su práctica docente; (ii) encuentros en la facultad con todos los grupos implicados; (iii) difusión de experiencias en publicaciones y jornadas en colaboración con los estudiantes. Por otro lado, las propuestas de formación para abordar el complejo reto de la alfabetización en una y varias lenguas, debe incluir (i) el análisis y reflexión acerca de la evolución de las tecnologías, sus posibles ventajas en el desarrollo de competencias comunicativas en la educación primaria, pero también, los retos y amenazas que suponen en este ámbito; y (ii) el análisis y reflexión de sus propias prácticas letradas en el ámbito académico (trabajos, TFG, memorias). Así, seminarios conjuntos en los que participen todos los agentes implicados pueden constituir una línea de actuación futura que posibilitará la identificación de debilidades, fortalezas y actuaciones, en el desarrollo de las competencias tanto discursivas como profesionales de las y los docentes.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, C., Rose, D. y Whittaker, R. (2023). *Reading to learn, Reading the World*. Equinox.
- Ahern, A. y Smith, K. (2022). Promoting equitable literacy expectations in CLIL: Empowering student teachers' attitude shifts through Reading to Learn in service-learning. *AILA Review* 35 (2), 297-320. <https://doi.org/10.1075/AILA.22024.AHE>
- Ahern, A. (2023). Learning to plan for CLIL with the Reading to Learn approach. An experience in initial teacher training. *Didacticae*, 14, 107-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.14.107-125107>
- Errázuriz, M.C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 36-52. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>
- García-Parejo, I. (2023). Formación e innovación docente en didáctica de la escritura basada en géneros en el grado en Maestro en Educación Primaria. *Didacticae*, 14, 79-106. <https://doi.org/10.1344/did.2023.14.79-106>
- García-Parejo, I. y Ahern, A. (2019). La planificación de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias discursivas en el marco de un proyecto de innovación docente. En J.- V. Salido López y P. V. Salido López (Eds.), *La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad* (pp. 87-94). Universidad de Castilla La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/items/f00adde5-ffcf-4619-89a2-a249d212c0b3>
- García Parejo, I. y Blanco, J. (2024). Training Future Teachers in Genre Pedagogy: Does it Improve their Written Texts? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 1-12.

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.83960>

Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.

Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-18. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/93782/8688-33087-2-PB.pdf?sequence=1>

Rose, D. y J. Martin (2012/2018). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON UNA MIRADA INCLUSIVA

Belén González-Laguillo García
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: belgon14@ucm.es

Resumen

La inclusión en educación es un derecho fundamental que defiende que todos los niños y niñas deben poder acceder a una educación de calidad, participar en su aprendizaje y conseguir el logro académico independientemente de sus características personales. La educación inclusiva, por tanto, se esfuerza en promover espacios donde todos los alumnos puedan desarrollarse íntegramente y eliminar barreras que lo puedan dificultar. A pesar de que los planes de estudio para futuros maestros cada vez integra más este tipo de formación, generalmente no se predica con el ejemplo desde las aulas universitarias. Este proyecto nace con la intención de aplicar los supuestos inclusivos a la programación de la asignatura “Foundations of Art Education” del doble grado bilingüe de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Para ello, se ha diseñado el programa de la asignatura teniendo en cuenta las recomendaciones que marca la literatura científica para promover entornos educativos inclusivos. Para comprobar que se consiguieron los objetivos propuestos, se realizó una recogida de datos cualitativos a través de un cuestionario con preguntas abiertas con los propios estudiantes para poder conocer su experiencia durante la asignatura y proponer mejoras para seguir mejorando la acción docente. El análisis de datos se realizó con el software ATLAS. Ti, el cual permitió elaborar las conclusiones del estudio.

Palabras clave: educación inclusiva, educación artística, didáctica, formación docente, educación superior.

Introducción / Marco Teórico

Desde hace más de tres décadas, la educación inclusiva ha sido el reto que afrontan todos los sistemas educativos. En un principio, fue el colectivo de personas con discapacidad aquellos que exigieron su derecho a una educación inclusiva pero actualmente, se adopta un enfoque más amplio, donde todas las personas pueden sufrir exclusión o marginación a causa de diversos factores (género, edad, lugar de procedencia, nivel socioeconómico, etnia, lengua, religión, orientación sexual o incluso creencias y actitudes). La educación inclusiva tal y como se concibe actualmente, atiende a todos y todas sin excepción y consiste en velar por que cada educando se sienta valorado, respetado y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia (UNESCO, 2020). Además, se entiende desde cuatro ideas clave: inclusión como proceso sin fin de mejora de la respuesta a la diversidad; inclusión como compromiso con la identificación y eliminación de barreras; inclusión como presencia, participación y logro de todos los estudiantes y; inclusión que presta especial atención a los grupos en riesgo de exclusión, marginación o fracaso escolar (UNESCO, 2016).

En este intento de los sistemas educativos de promover entornos más inclusivos las universidades han tratado de contribuir a este reto mediante la investigación y la formación. Sin embargo, se observa que estos esfuerzos no están logrando sus objetivos, provocando una brecha entre lo teórico y lo práctico (Roscón y Calderón, 2024). Varios son los autores que identifican este desajuste, Ainscow (2024) justifica el escaso impacto de las investigaciones por la falta de aceptación de sus resultados entre los agentes educativos. A pesar de que esta brecha es un tema de interés científico, esta propuesta se ubica en la inclusión dentro de la universidad. Como señalan Oña et al. (2024) la Universidad “debe

asumir como suyo el reto de la inclusión, buscando superar cualquier traba que signifique retrasar la inclusión de todo el alumnado en esta institución” (p.149). Michael (2007) expuso una serie de características que deben presentar las instituciones que se consideran competentes en materia de inclusión, encontrando entre ellas la disposición de un plan de diversidad, tener la inclusión en la misión de la institución, gozar de una estructura organizativa que maximice la eficacia institucional o la necesidad de recoger datos para valorar el proceso. Sin embargo, la mayoría de estos requisitos quedan fuera del alcance de los docentes universitarios.

Esta propuesta, se fundamenta en la necesidad de formar a los futuros docentes en inclusión para conseguir que acepten la responsabilidad de promocionar la inclusión a través de su futura actividad profesional (de Oña et al., 2024). Para ello, es importante conseguir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, convirtiéndose en un modelo de profesores inclusivos (Moriña, 2024). Estos profesores inclusivos diseñan actividades accesibles y equitativas, flexibles, coherentes y claras (Oña et al., 2024), desarrollan diferentes metodologías que involucran a los alumnos activamente, se preocupan por sus estudiantes, les conocen para detectar sus necesidades e intereses y así poder tomar decisiones pedagógicas basadas en esta información (Moriña, 2024). Por último, se debe vincular la formación del profesorado con la respuesta a las desigualdades sociales (Leiva y Jiménez, 2012).

Por otro lado, la educación artística es el escenario perfecto para promover la inclusión dado que numerosas investigaciones han demostrado el papel del arte en la promoción de la salud y el bienestar (Culture for Health, 2022), como vehículo de cohesión social y de promoción de la interculturalidad (Favella, 2017) y como vía de atención a la diversidad del aula al individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado (Hetland et al., 2013). Por todo ello, se considera que diseñar la asignatura de Fundamentos de la Educación Artística, perteneciente al doble grado de maestro en Educación Infantil y Primaria, con una mirada inclusiva, es pertinente y necesaria para contribuir a la mejora de la formación del futuro profesorado.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general de esta propuesta es el del desarrollo de la docencia de la asignatura Fundamentos de la Educación Artística desde un enfoque inclusivo.

Para ello, se disponen los siguientes objetivos específicos: 1) diseñar el programa de la asignatura teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y promoviendo la inclusión 2) analizar si su implementación ha sido satisfactoria según los propios estudiantes.

Propuesta y Metodología

Con el fin de poner en práctica las indicaciones para fomentar la educación inclusiva dentro de las aulas, se ha diseñado la programación didáctica de la asignatura “Fundamentos de la Educación Artística” en el grupo bilingüe del doble grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la UCM.

El grupo está compuesto por 33 estudiantes. A pesar de que uno de ellos tiene un diagnóstico que fue anunciado por la Oficina de Diversidad, el planteamiento de la asignatura se realizó para no tener que hacer una diferenciación con este alumno en particular, sino que el aprendizaje fuera accesible para todos y todas independientemente de factores personales.

La metodología didáctica seleccionada para el desarrollo de la asignatura, es el propuesto por Hetland et al. (2013) llamado Studio Thinking. Es una metodología donde los estudiantes emplean la mayoría del tiempo de las clases de arte trabajando. Los autores lo denominan “estudiantes al trabajo” y con esta metodología se fomenta la enseñanza personalizada ya que permite que el profesor vaya prestando atención al trabajo individual de los alumnos, personalizando los comentarios y apoyos que les proporciona. Estos encuentros suelen consistir en comentarios alentadores, demostraciones con el material, preguntas para que los alumnos reflexionen sobre el trabajo o conversaciones más distendidas sobre las situaciones

de cada uno de los alumnos y sus objetivos de aprendizajes. Con esta metodología activa es posible individualizar el currículo ya que, como exponen los autores, los profesores disponen de dos sets de currículo, uno para la clase en general y otro para cada alumno en particular.

Las cuatro fases de esta metodología son: demostración (el profesor expone la información sobre el proceso, el producto y la evaluación de manera rápida y efectiva y se apoya de ejemplos visuales y de la interacción con el alumnado), estudiantes al trabajo (los alumnos crean las obras artísticas en base a las indicaciones del profesor, mientras este se va acercando personalizando la enseñanza), reflexión o crítica (donde se fomenta la observación, la conversación y la reflexión poniendo el foco en el trabajo de los estudiantes y se realiza con el objetivo de orientar y ayudar a los alumnos en sus prácticas futuras) y por último, la fase de exhibición (de diferentes maneras). Se considera que esta metodología, es inclusiva puesto que se adapta a los ritmos y necesidades de aprendizaje de cada alumno, fomenta un clima positivo donde el profesor conoce a sus alumnos y adapta su enseñanza en función del contexto y donde se valora el proceso de aprendizaje y no el resultado final. Este apartado es importante, el de la evaluación. Como se anticipaba, no se valora el producto artístico final, sino el proceso de aprendizaje de cada alumno. Se evalúa la asistencia a clase, la participación en los proyectos, la reflexión de cada uno de ellos sobre cómo aplicarlo al aula de Primaria o por qué es importante.

Por otro lado, gran parte de los contenidos de esta asignatura son técnicas artísticas. Para continuar con el objetivo de fomentar la inclusión, se propusieron proyectos relacionados con la diversidad. El primero de ellos “autogeografía”, promueve la aceptación de los orígenes de los estudiantes. En el segundo, se introdujo la técnica del collage en un proyecto titulado “enviando bienestar” donde se visibilizó el papel del arte en la promoción de la salud y del bienestar. Coincidiendo con el inicio del mes de marzo, se desarrolló un proyecto denominado “Ahora me ves. Retratos de mujeres artistas” donde además de presentar el uso del papel carbón y la técnica del retrato, se visibilizó la obra e historia vital de numerosas mujeres artistas que casi siempre pasan desapercibidas. Para trabajar el color, se propuso un proyecto colaborativo, donde todos los estudiantes debían crear un mural con la aportación de cada uno. A través del proyecto de cultura visual, se trataron conflictos que afectan a la infancia (cyberbullying, redes sociales, publicidad engañosa, estereotipos, etc.) y con el visionado de una película se presentaron las causas políticas y sociales que se desarrollan a través del arte. Por último, se realizó un proyecto en colaboración con la asociación Raíles donde se desarrolló una actividad inclusiva con los alumnos del doble grado y las personas con discapacidad que acuden a la facultad para un taller de arte. Mediante esta actividad se exploró la técnica de la fotografía y de las luces.

Como se puede observar, se ha intentado plantear la asignatura con una mirada inclusiva. El único apoyo extraordinario que se realizó fue el de enviar de antemano el material al alumno con un diagnóstico preestablecido para que pudiera disponer de los power point y de la información de manera anticipada. Medida que fue consensuada con el propio alumno y que le ayudaría en su planificación.

A pesar de este interés por parte de las profesoras, por fomentar un entorno inclusivo, se quiso comprobar la percepción del alumnado. Para ello, se elaboró un cuestionario anónimo de Google Forms, en el que se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido durante el desarrollo de la asignatura Fundamentos de la Educación Artística?
- ¿Consideras que las profesoras han atendido a la diversidad de tu grupo? ¿Cómo?
- ¿Consideras que las profesoras han desarrollado la asignatura de una manera inclusiva? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Hay algo que mejorarías de la asignatura en relación con la atención a la diversidad y la inclusión?

El enlace al cuestionario se presentó el último día de clase y se les pidió a los alumnos su colaboración explicando el objetivo de la recogida de datos y para qué servirían sus respuestas.

Para el análisis de datos, se utilizó el software de Atlas.ti proporcionado por la propia universidad. Para ello, se creó una hoja de cálculo con todas las respuestas, se abrió el programa y se fueron codificando las respuestas creando categorías y subcategorías para poder interpretar los resultados.

Resultados y Discusión

La recogida de datos está prevista para la primera semana de mayo de 2024, por lo que los resultados se expondrán directamente en la comunicación oral del congreso.

Conclusiones y Propuestas

En las aulas universitarias se forma a los futuros docentes con metodologías que se desaconsejan para fomentar una educación inclusiva. Esto debe cambiar y los profesores universitarios deben actuar como modelos de profesores inclusivos. Para ello, además de seguir las recomendaciones científicas para atender a la diversidad del alumnado universitario es preciso evaluar el proceso. Es por ello, que esta propuesta con su diseño, implementación y evaluación puede servir de ejemplo e inspiración para que otros profesores traten de convertir sus aulas universitarias en entornos inclusivos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En Calderón, I. y Roscón, M. T. (Eds.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. (pp. 17-42). Octaedro
- Calderón, I. y Roscón, M. T. (2024). La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias. En Calderón, I. y Roscón, M. T. (Eds.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. (pp. 43-65). Octaedro
- De Oña, J. M., Vila, E. S., González, A. (2024). La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación. En Calderón, I. y Roscón, M. T. (Eds.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. (pp. 149-169). Octaedro
- Leiva Olivencia, J. J., y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, (8) 41-62
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>
- Favella, C. D. (2017). Creative Art-Based Projects in Inclusive Education. In F. Dovigo (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective* (pp. 143-161). SensePublishers. 10.1007/978-94-6300-857-0_8
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. M. (2013). *Studio Thinkg 2. The real benefits of visual arts education*. (2nd ed.) Teachers College Press.
- Michael, S. O. (2007). Toward a diversity-competent institution. *University Business*, June, 21-22. http://www.uc.edu/content/dam/uc/diversity/docs/Toward_a_DiversityCompetent_Institution.pdf
- Moriña, A. (2024). ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? En Calderón, I. y Roscón, M. T. (Eds.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. (pp. 105-209). Octaedro

Rascón, M. T. y Calderón, I. (2024). Introducción. En Calderón, I. y Roscón, M. T. (Eds.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. (pp. 9-15). Octaedro

UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. International Bureau of Education-UNESCO.

OPINIÓN DE MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL SOBRE EL ACCESO A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Carmen Ocete Calvo¹, Evelia Franco Álvarez², María Delgado Toledano¹
Universidad Pontificia Comillas¹, Universidad Loyola Andalucía²

Autoría de correspondencia: mcocete@comillas.edu

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la opinión de mujeres deportistas con discapacidad intelectual (DI) sobre el acceso a la práctica de actividad físico-deportiva (AFD). El estudio ha contado con la participación de 21 mujeres y niñas deportistas con DI, a las que se ha administrado un cuestionario en formato online completado a través de Microsoft Forms, o en formato presencial a modo de entrevista semiestructurada, basado en el cuestionario adaptado confeccionado por Abellán y Januário (2017). Se ha realizado un análisis cualitativo haciendo uso del software QRS NVIVO 14. Los resultados indican que los facilitadores más relevantes corresponden con la posibilidad de entrenar en el mismo lugar en el que se cursan los estudios; la motivación personal, especialmente relacionada con el gusto por la práctica de AFD y la mejora del bienestar; y el apoyo de personas del entorno, destacando el rol de los familiares y entrenadores. Además, el cómputo de respuestas permite dibujar el perfil característico del entrenador ideal para los sujetos participantes en el estudio; información que podría resultar especialmente relevante para la praxis de educadores y formadores.

Palabras clave: inclusión deportiva, accesibilidad, mujer, discapacidad intelectual, facilitadores.

Introducción

La falta de AFD es un grave problema de salud pública, pero aún lo es más para las personas con discapacidad, quienes practican menos debido a las barreras a las que se enfrentan (Ocete, 2021), a pesar de los beneficios y mejoras en la calidad de vida que esta práctica supone para dicho colectivo (Franco y otros, 2023). Sin embargo, estas barreras, dependiendo del contexto, podrían actuar a su vez como facilitadores (CIF; OMS, 2001). Este estudio forma parte del Proyecto I+D+I de la Convocatoria 2020 - «Proyectos de I+D+I» del ministerio de Ciencia e innovación, con el proyecto “Actividad física, deporte e inclusión de personas con discapacidad intelectual: procesos motivacionales y calidad de vida (DEIN-DI)” (Referencia: PID2020-114051RA-I00).

Objetivo

El objetivo principal es analizar la opinión de mujeres deportistas con discapacidad intelectual sobre el acceso a la práctica de actividad físico-deportiva.

Método

A. Participantes

A.1. Procedimiento de selección y criterios

La población optante a muestra engloba a sujetos con DI de género femenino y practicantes de AFD. Teniendo en cuenta estos criterios de selección, se llevó a cabo un doble muestreo dada la dificultad de accesibilidad a dicha población. Por una parte, se procedió a un muestreo no probabilístico de bola de nieve a través de formularios online. Por otra, se realizó un muestreo no probabilístico de conveniencia contactando con sujetos que cumpliesen los criterios de inclusión a través de la Fundación A la Par.

A.2. Muestra.

La muestra finalmente se compuso de 21 sujetos de género femenino con edades comprendidas entre los 15 y los 55 años, siendo la media de 22,81 años y la moda 19 años. A pesar de presentar hasta tres tipos de nacionalidades (búlgara, china y española), el país de residencia de todas las participantes es España. La muestra mayoritariamente comparte vivienda con su padre, madre y uno o varios hermanos (9 sujetos), aunque existen otras situaciones de convivencia, como compartir hogar con una pareja, uno de los progenitores, o vivir en una residencia o piso tutelado. En cuanto a la práctica deportiva, los sujetos invierten de media 2,71 horas semanales, con un mínimo de 1 hora y un máximo de 6 horas semanales. Con referencia a los deportes practicados en competición, casi el 43% de los sujetos no compiten actualmente, alrededor del 38% compite en un único deporte, y el 19% en dos deportes. Finalmente, alrededor del 86% son estudiantes, y el porcentaje restante trabajan.

Debido a la participación de sujetos menores de edad, se firmó un consentimiento para la colaboración de estos en este estudio.

B. Instrumentos

Se diseñó una entrevista semiestructurada basada en el cuestionario adaptado de Abellán y Januário (2017) compuesta de tres bloques; cuestiones sociodemográficas, preguntas abiertas sobre cuestiones generales y preguntas específicas sobre motivación y oportunidades, transporte y tiempo, e instalaciones deportivas.

C. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la compleción de un formulario de Microsoft Forms online, y a través de entrevistas presenciales. El procedimiento de administración comenzó con la difusión del enlace al formulario online por mediación de Special Olympics España. Posteriormente, se realizaron entrevistas presenciales en la Fundación A la Par. Las participantes firmaron previamente un consentimiento informado con un dictamen favorable por parte del Comité de Ética de la Universidad Pontificia Comillas.

D. Análisis de datos.

Se analizó la información sociodemográfica utilizando Microsoft Excel. Para el análisis cualitativo se utilizó el software QSR NVivo 14, llevando a cabo una lectura flotante de la información recolectada, seguida de un etiquetado inicial y codificación a partir de las unidades de registro (UR) seleccionadas. Posteriormente, se estableció la categorización de verbatims definitiva a través del método inductivo-deductivo. Las UR se nombraron con “a” o “b” (cuestiones generales) o “1.”, “2.”, “3.” (preguntas específicas y subapartados), seguido del número identificativo de cada sujeto. Con el objetivo de aumentar la fiabilidad de los resultados, se contactó con una investigadora externa para realizar un análisis interobservador.

Resultados y Discusión

A. Resultados

Se obtuvieron 176 verbatims referentes a los facilitadores percibidos por las participantes para la práctica de AFD. Para facilitar la comprensión de los resultados, la codificación y categorización resultantes del análisis ha sido estructurada atendiendo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad, y de la Salud (OMS; 2001) como se muestra en la Figura 1. Todos los facilitadores identificados se categorizan en el bloque de Factores Contextuales de la CIF. Los mismos se subcategorizan en Factores Ambientales y Factores Personales, referentes tanto a facilitadores externos como internos, respectivamente.

En cuanto a los Factores Ambientales, se obtuvieron respuestas referentes a servicios, apoyo y relaciones, y modelos de frecuencia. Los facilitadores relacionados con los servicios hacen referencia a recursos espaciales, donde 1 UR hacía referencia positiva en cuanto a la oferta de instalaciones, y una frecuencia de 10 UR estaban relacionadas con el hecho de poder entrenar en el mismo lugar en que las participantes desarrollan sus estudios: *“Ir a donde*

entreno es fácil porque ya tengo clase allí antes". (2.1.08). Por otra parte, 2 sujetos señalaron la importancia de haber tenido modelos de referencia, especialmente a través de medios televisivos: *"Porque vi jugar a la selección española femenina de fútbol"* (1.1.02).

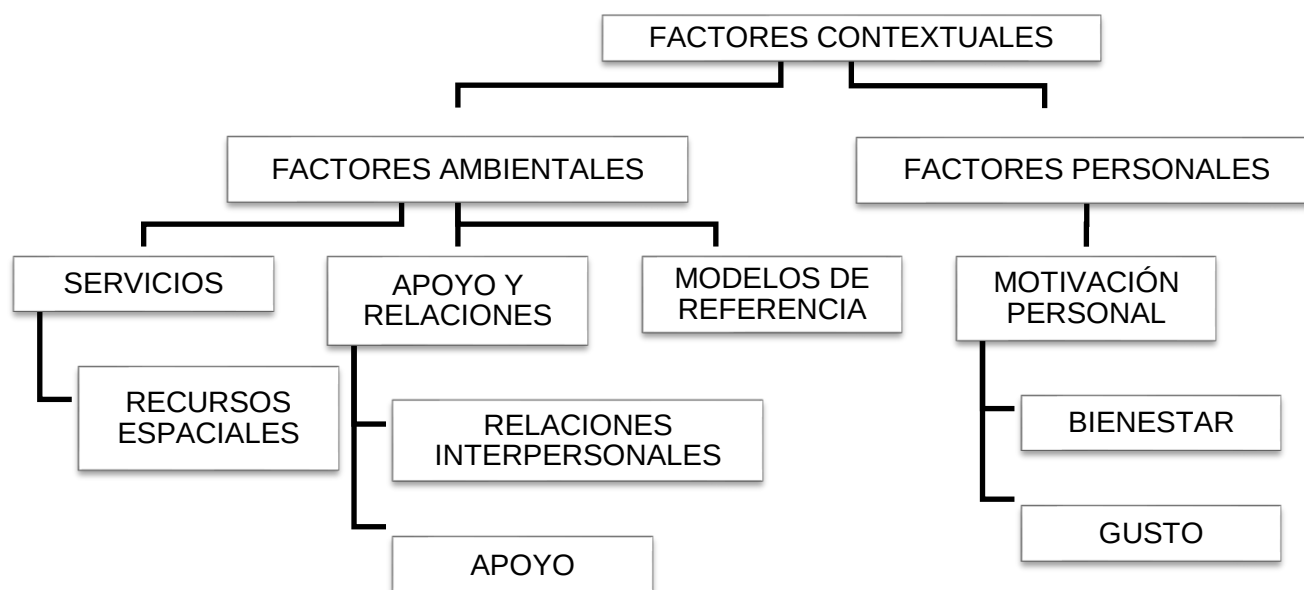
El apoyo y las relaciones tiene especial relevancia para las participantes, habiendo sido registrados un total de 40 UR entorno a esta categoría. La misma ha sido dividida en dos. En primer lugar, el establecimiento de relaciones interpersonales. En segundo lugar, los agentes que suponen un apoyo ante la práctica de AFD. Destaca el apoyo de los familiares, especialmente de las madres, identificando 13 UR que señalan que estos son los que más le apoyan en cuanto a la toma de decisiones. Además, es especialmente relevante el apoyo de los entrenadores, aunque algunas participantes destacan asimismo la labor de los profesores, su pareja, o los amigos y las compañeras de equipo. De forma específica se menciona expresamente el rol de las madres en el apoyo en cuanto a la toma de decisiones, y el de los entrenadores respecto a la toma de decisiones en el ámbito deportivo: *"Me apoyan mis entrenadores, mis padres y mis compañeras, pero sobre todo mi entrenador."* (1.3.01); *"La que más me apoya es mi madre, porque ella me entiende."* (1.3.13).

Los facilitadores categorizados en torno a Factores Personales están relacionados en su totalidad con la motivación personal de las participantes. Destaca el gusto personal por la práctica de actividad físico-deportiva general o por el deporte concreto que practica la participante, con una frecuencia de 21 UR: *"Me gustaba Educación Física y me apunté a gimnasia rítmica como actividad extraescolar"* (1.1.01). Es destacable también la motivación por la mejora del bienestar como facilitador para la práctica de AFD. Aunque algunas participantes mencionan el incremento del bienestar y la salud genéricamente, otras mencionan concretamente la mejora de la forma física y mental, siendo identificadas etiquetas relacionadas tanto con la gestión emocional como con el estado de ánimo: *"Me siento feliz, me siento bien haciendo deporte, y puede ser bueno para nuestra salud"* (1.4.1.11); *"Por el estrés de casa, tengo que soltarlo de alguna manera"* (1.2. 15).

Finalmente, se han identificado 2 UR que no han sido categorizadas como facilitadores, pero su mención se hace necesaria. Ambas hacen referencia a la positiva percepción de competencia, que tienen las participantes sobre sí mismas ante la práctica de AFD: *"Siempre he sido muy buena en el deporte"* (a.10); *"[...] se me daba bien"* (1.1. 06).

Figura 1

Esquema de la categorización de facilitadores identificados por mujeres con DI atendiendo a la CIF (OMS, 2001).



B. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la opinión de mujeres deportistas con discapacidad intelectual sobre el acceso a la práctica de actividad físico-deportiva. Tras la recogida de datos y extracción de resultados, se pudieron identificar diversidad de facilitadores relacionados con diferentes aspectos tanto internos como externos. Atendiendo a los servicios, y en contraposición con López y otros (2020), la oferta de instalaciones es identificada como facilitador por una minoría de las participantes. Del mismo modo, al contrario que los estudios de Abellán y Januário (2017), la mayoría de las participantes señalan que la distancia a la ubicación de las instalaciones deportivas supone un facilitador, dado que entrenan en el mismo lugar en el que cursan sus estudios. Las participantes destacan la motivación personal como elemento potenciador para practicar AFD, coincidiendo con los resultados de Perkins y otros, 2013. Con gran frecuencia destacan el gusto propio por participar en una disciplina deportiva concreta, pero también se identifica el uso de la práctica de AFD como herramienta para la mejora del bienestar físico y mental. Respecto al apoyo de las personas del entorno se hace necesario destacar la relevancia de los familiares cercanos, dado que los resultados muestran que tienen un rol esencial que puede suponer un importante facilitador para las deportistas (Renblad, 2002). Otras personas relevantes son los amigos y compañeros de equipo, los profesores, y la pareja. Además, destaca positivamente el papel del entrenador o entrenadora como agente facilitador y potenciador de la práctica de AFD. En cuanto a este último agente, los resultados han ofrecido una información especialmente relevante que podría sugerir el cómputo de cualidades que las mujeres con DI identifican como reseñables en su entrenador o entrenadora, configurando así la figura del entrenador o entrenadora ideal.

Dichas características son:

1. Ser tranquilizador/a ante la frustración, así como paciente en la enseñanza.
2. Hacer sentir a la deportista confianza y seguridad; animar, apoyar y motivar a la jugadora especialmente a través de comentarios positivos ante las buenas acciones y ante los desafíos.
3. Tener una actitud alegre que contagie a las deportistas.
4. Ser divertido/a y novedoso/a, esforzándose en hacer sesiones dinámicas y ejercicios variados.

5. Ser cariñoso/a, cercano/a y comprensivo/a, preocupándose por el bienestar de las jugadoras.
6. Conocer a las deportistas, tanto respecto a sus habilidades, como con referencia a su personalidad.
7. Ante las dificultades para desempeñar una acción, las jugadoras destacan positivamente tres formas de actuar por parte del entrenador/a
8.
 - a. Explicar los ejercicios de forma diferente tantas veces como sea necesario.
 - b. Volver a explicar el ejercicio de la misma manera tantas veces como sea necesario, aunque más detalladamente y de forma individual.
 - c. Modelar; realizar demostraciones del ejercicio tantas veces como sea necesario, para que la jugadora copie la ejecución.

Por otra parte, cabe destacar que, en contraposición a Quintana (2023), que subraya la falta de modelos femeninos en los medios de comunicación, los resultados de este estudio señalan la existencia de modelos de referencia femenino como un facilitador para la práctica de actividad físico-deportiva.

Conclusiones

Atendiendo a la percepción de mujeres y niñas deportistas con DI acerca de los facilitadores para la práctica de AFD, los hallazgos obtenidos sugieren que los facilitadores principales corresponden con la posibilidad de entrenar en el mismo lugar en el que se cursan los estudios; la motivación personal, especialmente relacionada con el gusto por la práctica de AFD y la mejora del bienestar; y el apoyo de personas del entorno, destacando el rol de los familiares y entrenadores.

Finalmente, más allá de la relevancia que tienen estos resultados en el Proyecto I+D+I en el que se enmarca este estudio (Referencia: PID2020-114051RA-I00), es especialmente reseñable la posibilidad de establecer un perfil de entrenador que facilita y potencia la práctica de AFD a las participantes; información que podría resultar interesante a educadores, formadores, o cualquier otro agente de la comunidad educativa, con la finalidad de tener estas características en cuenta durante su praxis.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J., y Januário, N. (2017). Barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva. *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 419-431. <https://doi.org/0.25115/psye.v9i3.1023>
- Franco, E., Ocete, C., Pérez-Calzado, E., & Berástegui, A. (2023). Physical Activity and Quality of Life among People with Intellectual Disabilities: The Role of Gender and the Practice Characteristics. *Behavioral sciences*, 13(773). <https://doi.org/10.3390/bs13090773>
- López, A., Domínguez, J., y Portela, I. (2020). Barreras percibidas para la práctica del ejercicio físico en adolescentes: diferencias según sexo, edad y práctica deportiva. *Journal of Sport Psychology*, 29, 84-90.
- Ocete, C., y Zapata, M. (2021). *Introducción a la inclusión de personas con discapacidad en los deportes de hielo*. Madrid: Federación Española de Deportes de Hielo. ISBN: 978-84-09-41730-8 .
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Organización Mundial de la Salud.
- Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., & Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness (Online)*, 107(2), 131.

- Quintana, I. (2023). *Motivos y barreras hacia la práctica físico-deportiva en mujeres universitarias de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU*. [TFM]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Renblad, K. (2002). People with intellectual disabilities: Activities, social contacts and opportunities to exert influence (an interview study with staff). *International Journal of Rehabilitation Research*, 25, 279-286.

DEBATES SOBRE (DES)IGUALDAD DE GÉNERO APLICADOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA COMPLEJA BASADA EN PENSAR CON LA TEORÍA

Celina Salvador-García¹, María Maravé-Vivas¹, Elsa Ribeiro da Silva²
Universitat Jaume I¹, Universidade de Coimbra²

Autoría de correspondencia: salvadoc@uji.es

Resumen

La educación debería fomentar la ciudadanía activa a través de perspectivas críticas y transformadoras que permitan promover una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva. En este sentido, los debates, como aproximación dialógica sustentada en la pedagogía crítica, pueden ser una opción de interés en la formación inicial docente. La investigación en educación y sobre estas temáticas puede alinearse con puntos de vista más complejos y relacionales que huyen de concepciones lineales y esencialistas. El objetivo de este estudio es interpretar y comprender, desde una conceptualización no-lineal, cómo percibe el futuro profesorado su participación en debates sobre (des)igualdad de género en educación. La información recabada mediante tres entrevistas grupales se analizó mediante el análisis de datos en espiral (Creswell & Poth, 2018) complementado, más adelante, con la práctica analítica de “pensar con la teoría” (Jackson & Mazzei, 2012). Los resultados se presentan en base a tres ideas primarias (desarrollo personal, desarrollo profesional y perspectiva de género) que se están vinculadas entre sí. Este estudio respalda el uso de aproximaciones dialógicas basadas en posicionamientos críticos abordando la perspectiva de género en la formación docente, aunque reconoce sus limitaciones. Además, emerge como un ejemplo de investigación sustentada en perspectivas complejas mostrando cómo estos posicionamientos pueden ser útiles para comprender prácticas basadas en perspectivas que abogan por la justicia social y respaldar su uso.

Palabras clave: formación docente, pedagogía crítica, perspectiva de género, debates, análisis cualitativo.

Introducción

Atender a la justicia social desde el ámbito educativo implica reparar en las estructuras que contribuyen a las situaciones injustas y las formas en que estas situaciones se reproducen (North, 2008). De entre todos los rasgos humanos que pueden ser (y son) objeto de discriminación, este trabajo se enfoca en la (des)igualdad de género que, de hecho, se establece como uno de los objetivos planteados en la Agenda 2030. A fin de abordar cuestiones vinculadas con la justicia social, los enfoques alineados con la pedagogía crítica emergen como una opción de interés desde la formación inicial docente, en tanto que permiten que el futuro profesorado repare en las responsabilidades sociales y políticas de sus praxis educativas futuras.

Freire (2005) afirma que los enfoques dialógicos pueden erigirse en instrumentos en pro de la liberación, y la literatura científica identifica múltiples beneficios de las prácticas basadas en la discusión, la argumentación y la deliberación (Capella et al., 2023; Savitz et al., 2021). Entre otras posibilidades, el debate académico emerge como una opción de interés. Sustentado en las teorías de aprendizaje socioconstructivista, el debate permite promover el desarrollo de habilidades cívicas y de pensamiento crítico (Alén et al., 2015). Por ello, su uso encaja con una formación docente implicada con la promoción de la justicia social y la concienciación sobre la (des)igualdad de género a través de la pedagogía crítica.

Aunque algunas voces consideran que la pedagogía crítica podría tender a suscribirse a

concepciones lineales de los fenómenos (Frost, 2011) y privilegiar el discurso sobre la materialidad (Braidotti, 2019); desde este texto se concibe la pedagogía crítica como una oportunidad de pensar diferente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre la infinidad de factores sujetos a influencias sociales, estructuras y condiciones de poder (Giroux, 2018); emergiendo como una herramienta que permite concienciar críticamente al profesorado en formación. Además, desde posicionamientos post-estructuralistas se ha criticado que la pedagogía crítica ha abordado cuestiones vinculadas al género desde concepciones esencialistas (Ellsworth, 1989). En este sentido, teniendo en cuenta la naturaleza compleja y no-lineal del desarrollo profesional docente (Strom, 2015), resulta interesante realizar estudios que vayan más allá de las concepciones lineales de la investigación en educación, abogando conceptualizaciones más complejas.

Objetivos

En base a las ideas previamente presentadas, este estudio se centra en interpretar y comprender, desde una conceptualización no-lineal, cómo percibe el estudiantado su participación en debates sobre perspectiva de género en la formación inicial docente.

Método

Desde una aproximación cualitativa, esta investigación pretende analizar críticamente la experiencia de alumnado del Grado de maestro y maestra en educación infantil para interpretar tanto las aportaciones como los desafíos que subyacen a la construcción de praxis orientadas hacia la promoción de la justicia social en la formación docente.

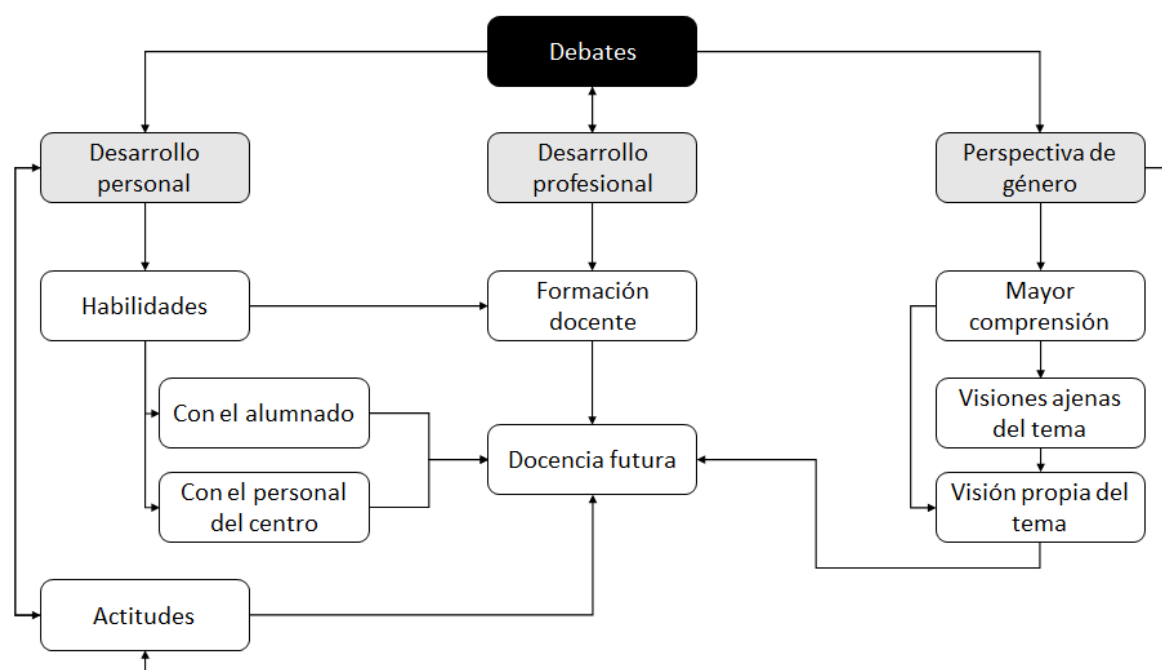
En la asignatura de Didáctica General se llevan a cabo diferentes debates a lo largo del semestre, que abordan cuestiones vinculadas con el temario. Una de las temáticas se vincula con la (des)igualdad de género en educación. Esta práctica, que ha sido desarrollada durante tres cursos académicos (2021/22, 2022/23 y 2023/24), se nutre de principios propios de la pedagogía crítica con la finalidad de incitar a que el estudiantado reflexione críticamente sobre las estructuras sociales de marginación y exclusión que imperan en el campo educativo y en su contexto próximo. Para este estudio se emplearon como procedimiento de recogida de datos 3 entrevistas semiestructuradas grupales con el fin de dar voz al alumnado. En total participaron 16 estudiantes (5 en la primera entrevista, 6 en la segunda entrevista y 5 en la tercera entrevista).

Para analizar la información se utilizaron tanto técnicas más tradicionales como métodos complejos y relacionales (Salvador-García, 2023; Strom & Martin, 2022). En primera instancia, se utilizó el método del análisis de datos en espiral (Creswell & Poth, 2018), implicando la recogida y organización de la información, lectura y clasificación de códigos emergentes en temas. Seguidamente, a fin de identificar y comprender las conexiones inherentes a cada uno de estos temas, se adoptó una práctica analítica innovadora llamada “pensar con la teoría”, en tanto que esta aspira a superar los imperativos postpositivistas que inhiben la inclusión de datos inesperados y limitan la interpretación, el análisis y la creación de nuevos significados (Jackson & Mazzei, 2012). Este enfoque ofrece una nueva mirada centrada en evitar el uso de temas inconexos, tratando de mostrar cómo funcionan y qué relaciones existen entre estos, reflejando el dinamismo de unos resultados que con otros enfoques quedaría fuera del foco (Ellingson & Sotirin, 2020).

Resultados y Discusión

La red visual de resultados que se muestra en la Figura 1 plasma conexiones y vínculos entre temas relativos a la visión que ostenta el alumnado participante sobre los debates abordando la (des)igualdad de género en educación. Se presenta la red en base a tres ideas primarias (desarrollo personal, desarrollo profesional y perspectiva de género) que se encuentran vinculadas entre sí a través de múltiples elementos conectados, ofreciendo un conocimiento genuino y auténtico relacionado con el campo de estudio. Este enfoque muestra varias conexiones que permiten comprender el fenómeno con mayor profundidad y riqueza.

Figura 1. Red visual de resultados.



Nota: Elaboración propia.

Por lo que respecta al *desarrollo personal*, el alumnado considera que los debates les permitieron desarrollar habilidades como la escucha y la expresión oral (Spaska et al., 2021; Savitz et al., 2021), así como actitudes cívicas, reconfigurando sus propias creencias, sistema de valores e incrementando su concienciación con respecto a la temática abordada (Beane, 2016; Cridland-Hughes, 2016). En este sentido, de acuerdo con la visión del alumnado, la participación en los debates les permitió incrementar su comprensión sobre las cuestiones vinculadas con la *perspectiva de género*, en tanto que fueron capaces de reflexionar sobre las ideas expuestas por otras personas y reconfigurar su propia visión al respecto (Doucette et al., 2021; Savitz et al., 2021) y, por tanto, erigiéndose en una herramienta adecuada para que recapacitaran sobre las estructuras y condiciones de poder que imperan en la sociedad en general y en el campo educativo en particular (Giroux, 2018). El estudiantado vincula las ideas presentadas hasta el momento con su *desarrollo profesional*. A este respecto, considera que los debates, como forma de aprendizaje activo, son útiles en su formación docente, ya que les permiten ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Alén et al., 2015) y, siendo conscientes de ello, se plantean optar por aproximaciones dialógicas en su futuro profesional. También los consideran interesantes ya que serán capaces de hacer uso de las habilidades desarrolladas tanto con su futuro alumnado como con el resto del personal de centro educativo en el que trabajen y tomar en consideración posicionamientos críticos que atiendan a la perspectiva de género (Salvador-García, 2023).

En definitiva, el alumnado identificó que la educación y el currículum no son neutros (Freire, 2005), y cómo el profesorado puede incidir en cuestiones vinculadas con la (des)igualdad de género. En cualquier caso, pese a que los debates, como experiencias vividas en la formación docente, pueden influenciar las prácticas docentes del profesorado en formación, estos son tan solo un elemento más de todas las vivencias y factores que conformarán su forma de ser y actuar como docentes (Strom, 2015).

Conclusiones y Propuestas

Por un lado, este estudio respalda el uso de aproximaciones dialógicas basadas en posicionamientos críticos y centradas en la perspectiva de género en la formación docente. Sin embargo, hay que ser conscientes de sus limitaciones, ya que la forma de ser y actuar del profesorado se construye en base a múltiples factores. Por otro lado, este trabajo emerge

como un ejemplo de investigación en la formación docente sustentada en perspectivas complejas y pone de manifiesto cómo estos posicionamientos pueden ser útiles para comprender prácticas basadas en perspectivas que abogan por la justicia social y respaldar su uso en este contexto.

Financiación

Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto 50833/24 de la Universitat Jaume I y de la ayuda concedida por el Programa Fulbright y el Ministerio de Universidades en el marco del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, subprograma estatal de Movilidad, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 (CAS22/00010).

Referencias bibliográficas

- Alén, E., Domínguez, T., & De Carlos, P. (2015). University students perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 16, 15–21.
- Beane, C. (2016). Resolved: debate disrupts the school-to-prison pipeline 1. In K. Davis, M. L. W. Zorwick, J. Roland, & M. M. Wade (Eds.), *Using debate in the classroom: encouraging critical thinking, communication, and collaboration* (pp. 22–35). Routledge.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Cambridge Polity Press.
- Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C., & Maravé-Vivas, M. (2023). Let Us Debate! A Proposal to Promote Social Entrepreneurship in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 361-370. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0302>
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cridland-Hughes, S. (2016). Making words matter: Critical literacy, debate, and a pedagogy of dialogue. In K. Davis, L. Zorwick, J. Roland, & M. Wade (Eds.), *Using debate in the classroom* (pp. 48-59). Routledge.
- Doucette, B., Sanabria, A., Sheplak, A., & Aydin, H. (2021). The perceptions of culturally diverse graduate students on multicultural education: Implication for inclusion and diversity awareness in higher education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1259-1273. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.3.1259>
- Ellingson, L.L & Sotirin, P. (2020). Data engagement: A critical materialist framework for making data in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 817-826. <https://doi.org/10.1177/1077800419846639>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–325.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers*. Westview Press.
- Frost, S. (2011). The implications of the new materialisms for feminist epistemology. In H.E. Grasswick (Ed.), *Feminist epistemology and philosophy of science* (pp. 69-83). Springer.
- Giroux, H.A. (2018). *Thinking about schools*. Routledge.
- Jackson, A.Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge
- North, C. (2008). What is all this talk about. *Teachers College Record*, 110, 1182–1206.
- Salvador-Garcia, C. (2023). Learning to teach, teaching to learn: a self-study to promote gender awareness through debates in teacher education. *Studying Teacher Education*, 19(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2149482>

- Savitz, R. S., Cridland-Hughes, S., & Gazioglu, M. (2021). Debate as a tool to develop disciplinary practices and student agency. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103341>
- Spaska, A., Savishchenko, V., Komar, O., & Maidanyk, O. (2021). Enhancing Analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 879-889. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.879>
- Strom, K. J. (2015). Teaching as assemblage: Negotiating learning and practice in the first year of teaching. *Journal of teacher education*, 66(4), 321-333. <https://doi.org/10.1177/0022487115589990>
- Strom, K., & Martin, A. (2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 103688. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103688>

EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN SITUADA DEL TEXTO DE ORIENTACIONES PARA UN LENGUAJE LIBRE DE SESGO POR MOTIVOS DE GÉNERO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PEDAGÓGICA

Valentina Rotta Hernández, Natalia Bobadilla Zúñiga, Sebastián Zepeda Pallero
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Comunicación

Autoría de correspondencia: claudia.rotta@umce.cl

Palabras clave: educación no sexista, justicia sociolingüística, sesgo de género, identidad docente, prácticas pedagógicas.

Introducción / Marco Teórico

La presente comunicación expone los resultados de la elaboración situada del primer texto de orientaciones para el uso de un lenguaje libre de sesgo por motivos de género en la única universidad pública pedagógica de Chile el cual surge a partir de una serie de inquietudes y necesidades de la misma comunidad universitaria en lo relativo a la urgencia de una educación no sexista en momentos claves de la instalación de temáticas de género y feminismos en las aulas de educación superior. La propuesta se fundó en dos principios teóricos: 1) un enfoque lingüístico desde el funcionalismo (Eggins, 2012; Martin & Rose, 2007; Halliday, 1994; entre otros) que entiende el lenguaje como un conjunto de recursos sociosemióticos que permiten la interacción entre las personas en el marco de las relaciones culturales y sociales determinadas históricamente en una comunidad; y 2) la noción teórico-práctica de *justicia sociolingüística* (Zavala, 2019; Bucholtz *et al.*, 2014) que se opone a la utilización de conceptos tales como lengua estándar, español estándar, variedad estándar, norma culta/inculta, entre otras en la enseñanza de la lengua materna pues ello encubre las identidades construidas (o en constante devenir) que circulan en los espacios educativos. En este sentido, es posible afirmar que la integración de usos inclusivos en la práctica del lenguaje constituye un acto concreto de justicia sociolingüística en términos de que desplaza aquellas nociones vinculadas al prescriptivismo y la estandarización excesiva, relevando la riqueza de las diferencias presentes en la vida universitaria.

A partir de ello, y asumiendo que el lenguaje se constituye como una semiótica social que entrega las herramientas que permiten a los hablantes el intercambio de significados socialmente construidos posibilitando la construcción de una experiencia compartida entre integrantes de una comunidad socioculturalmente determinada, es posible afirmar que este conjunto de recursos no necesariamente está distribuido de manera equitativa entre los distintos grupos que componen una comunidad (Rose & Acevedo, 2017), lo que genera indefectiblemente espacios de desigualdad en el acceso a las distintas instancias de interacción social y cultural. Así, la universidad, como espacio de confluencia de diversos bagajes ideológicos, culturales, sociales, identitarios, etc. debe buscar las maneras de evitar cualquier tipo de exclusión arbitraria y sustentada sobre prejuicios y sesgos.

Objetivos / Hipótesis

En vista de lo anterior, el objetivo del texto es facilitar la incorporación de un lenguaje libre de sesgo de género, no sexista y no excluyente en los diversos ámbitos de la vida universitaria con la finalidad de visibilizar a todas las personas que integran la comunidad en reconocimiento de sus identidades, sus cuerpos, sus maneras de sentirse y pertenecer.

Metodología / Método

La construcción del texto contempló una serie de fases y etapas. En cada una de ellas la participación de la comunidad universitaria fue fundamental y guió cada una de las decisiones referidas a la elaboración de este material. El detalle del proceso es el siguiente:

1. Realización de una convocatoria, por parte de la Oficina de género y sexualidades de la Universidad, para la conformación del equipo de trabajo. Los representantes debían cumplir al menos dos criterios para ser seleccionados: 1) pertenecer a alguna área, unidad o estamento de la Universidad que tuviera relación con los ámbitos comunicativos (internos o externos); y 2) presentar algún tipo de interés académico y/o investigativo en temáticas vinculadas con la educación no sexista, el lenguaje inclusivo, o similares.
2. Una vez conformado el equipo, se procedió a realizar un levantamiento con su consiguiente sistematización en lo que respecta a las necesidades de un lenguaje no sexista en los distintos espacios universitarios (pedagógicos, científicos, administrativos, etc.).
3. Posteriormente, y sobre la base de la sistematización anterior, el equipo de trabajo realizó una exhaustiva revisión bibliográfica para establecer el estado del arte en lo relativo al uso de un lenguaje no sexista, principalmente en el ámbito universitario latinoamericano. Con esa información, se procedió a desarrollar un análisis comparativo de experiencias similares tanto en universidades nacionales como internacionales.
4. Sobre la base de la información y análisis contruidos en la fase anterior, el equipo de trabajo inició la discusión teórica con la finalidad de establecer los principios conceptuales sobre lo que se construiría la propuesta de texto.
5. Finalmente, se dio inicio al proceso de redacción y posterior publicación del texto. En este punto, es importante destacar que la participación de diversos actores de la comunidad universitaria fue fundamental. Las reuniones de trabajo se vieron fuertemente nutridas con la discusión surgida en ellas sobre la base de experiencias prácticas en las distintas unidades de la Universidad. Así, se puede afirmar que la redacción del texto fue colectiva y colaborativa en cada una de sus etapas la que finalizó con un concurso interno para el diseño de la portada del texto.

Resultados y Discusión

Una vez elaborado y publicado el texto, el equipo de trabajo decidió generar una serie de instancias de socialización sobre los principales tópicos y aspectos desarrollados en el documento con diversos actores de la comunidad universitaria en su conjunto. En este sentido, es importante recalcar que dichas socialización implicaron la instalación de momentos y espacios de conversación y diálogo democrático con un carácter altamente participativo. Se trató de establecer vías de comunicación entre el texto y las distintas unidades que componen la Universidad en el entendido que cualquier tipo de política lingüística o decisión relativa a este tiende al fracaso cuando se impone mediante decretos o cualquier otro mecanismo legal. Parte relevante de estos procesos de socialización fue el énfasis en el uso del texto en instancias pedagógicas o en la interacción con los estudiante. Esto es particularmente relevante dado que la Universidad se enfoca fundamentalmente en la formación de profesores y profesoras en las diversas disciplinas del conocimiento y en las distintas etapas del desarrollo humano. De esa manera, se enfatizó insistentemente en que las decisiones respecto a las formas que pueda adquirir el lenguaje no sexista sean consensuadas en instancias participativas y luego de un debate sobre la temática. Por otro lado, y dado el carácter orientador del texto (no como manual o guía de uso), diversas universidades chilenas optaron por replicar el proceso experimentado en la construcción de este documento. En esa línea, y a pesar de que el proceso de construcción del texto fue extenso debido a la impronta participativa y consultiva, podemos afirmar con una alta certeza que su impacto en las prácticas comunicativas universitarias es relevante. Se trata finalmente de generar un primer

paso a un cambio en las prácticas sociales y culturales, cristalizadas en el lenguaje y su materialización discursiva, en lo que respecta a las interacciones no sexistas. Y aquello, por cierto, implica grandes desafíos. Entre estos, el equipo de trabajo pudo constatar la existencia de una tensión entre la tradición académica en lo que referido a usos lingüísticos y discursivos y los procesos de innovación y cambio en este tipo de materias. Si bien este tipo de conflictos ha sido descrito ampliamente en la literatura especializada (Cardelli, 2018; Lopreto, 2018; Lagneaux, 2017; Cabeza & Rodríguez, 2013; Furtado, 2013; entre otros), los matices revelados en las distintas instancias de conversación permitieron al equipo generar algunas preguntas y reflexiones como por ejemplo, ¿cuál es la importancia del lenguaje y el discurso en la formación de profesores y profesoras?, ¿hasta qué punto los marcos ideológicos existentes en el medio social y cultural permean la práctica universitaria?, ¿es la universidad, en tanto institución social, una entidad conservadora en lo que respecta al lenguaje y al discurso?, ¿cuál es la dimensión política e ideológica de las decisiones en torno a los usos discursivos y comunicativos?, entre tantas otras.

Conclusiones y Propuesta/s

La construcción del texto de orientaciones y su consecuente socialización, permitió al equipo establecer las siguientes conclusiones:

- 1) Detección de la necesidad de ampliar el acceso de los contenidos del texto a aquellas personas ciegas o de baja visión y a personas pertenecientes a la comunidad sorda. En ese sentido, se vuelve imprescindible establecer un primer diálogo con los involucrados con el propósito de reflexionar en torno al género y su representación en la Lengua de señas chilena y el código Braille. Esto dará pie a una edición aumentada del texto original.
- 2) La relevancia de la participación más amplia posible en la configuración de procesos vinculados al lenguaje y el discurso dado lo relevante y controvertido del tema.
- 3) La socialización bajo una estructura de conversación y diálogo colabora de manera muy importante en despejar prejuicios y derribar sesgos en los que refiere al lenguaje no sexista. Este aspecto resultó muy fructífero pues muchos de los participantes en las diversas instancias de socialización venían premunidos de una serie de preconcepciones o disposiciones negativas hacia este tipo de trabajos. No obstante, y dado el carácter orientador del texto, pudo constataarse que muchos de esos prejuicios carecían de fundamento en la realidad empírica.

Referencias bibliográficas.

- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., Vanderstouwe, C. & Warner-García, S. (2014). Sociolinguistics justice in the schools. Students researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), pp. 144-157.
- Cabeza, M. & Rodríguez, S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*, 52, pp. 7-27.
- Cardelli, M. (2018). La reacción conservadora. Algunas preguntas teóricas en torno al debate sobre el plural del español y la aparición de la “e” como práctica del lenguaje inclusivo en Argentina. *Entornos*, 31(1), pp. 99-112.
- Eggins, S. (2012). *Introducción a la Lingüística Sistémico-Funcional*. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista digital de políticas lingüísticas*, 5(5), pp. 48-70.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagneaux, M. (2017). El lenguaje inclusive y la escritura académica en la universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(1), pp. 1-7.

- Lopreto, G. (2018). *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Rose, D. & Acevedo, C. (2017). *Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia*. *Lenguaje y Textos*, 46, pp. 7-18.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), pp. 1-18.

CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN

Claudia Salamanca Aroca
Universidad Católica de Temuco

Autoría de correspondencia: claudia.salamanca@uct.cl

Resumen

Este artículo aborda la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación diferencial para la educación inclusiva en la formación inicial docente, desde el marco de las políticas educativas y estudios en el contexto chileno. A partir del análisis bibliográfico, se describe y se discute en torno al camino de la colaboración interdisciplinar y la relación entre las políticas educativas y su ejercicio en formación inicial. Los resultados revelan una evolución en el camino hacia la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva, tanto para el ejercicio profesional docente, como para la formación inicial docente, sin embargo, se evidencia una contradicción operativa entre el marco normativo y su ejercicio en la formación inicial. Para generar cambios en la formación inicial docente es necesario conocer los significados que las personas les atribuyen a la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva, a través de la escucha genuina de los actores involucrados.

Palabras clave: colaboración interdisciplinar, formación inicial docente, educación inclusiva.

Introducción / Marco Teórico

En el último tiempo el interés por caminar hacia una educación que promueva la atención hacia la diversidad ha cobrado relevancia a nivel internacional, con el fin de fomentar el respeto e inclusión dentro de la sociedad (Anchundia-Morales, 2019, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Han sugerido diversas propuestas donde posicionan al profesorado con un rol protagónico, requiriendo de nuevas estrategias en su práctica docente para favorecer el aprendizaje y participación de estudiantado (Miraña y Moreno, 2019). De este modo, una de las estrategias que han debido adoptar es la colaboración interdisciplinar, especialmente entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial (Pérez-Gutiérrez et al., 2020), con el fin de situarse y adaptarse a la naturaleza compleja y dinámica que contiene la educación inclusiva (Neumann & Lütje-Klose, 2022).

Dentro de las ventajas de la colaboración interdisciplinar se encuentra el compartir funciones y complementar los sabres desde las diferentes disciplinas, con el fin de entregar oportunas respuestas ante los desafíos y demandas del aula (Gerdes et al., 2021; Gomzyakova, 2020).

En este sentido, la colaboración interdisciplinar, se posiciona como un reto para el profesorado, dado el requerimiento de actitudes de apertura al otro y habilidades actualizadas para la formación integral del estudiantado.

En Chile, la colaboración interdisciplinar es una estrategia que se ha incorporado al sistema educativo para avanzar hacia el camino de una educación inclusiva.

Objetivos / Hipótesis

Analizar el abordaje de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en Chile desde el marco de las políticas educativas y estudios realizados en el contexto de formación inicial docente.

Metodología / Método

El presente trabajo se realizó mediante una metodología de revisión bibliográfica. Primeramente, se identificó las políticas educativas del contexto chileno relacionadas a la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial. Los criterios de búsqueda se relacionaron al marco de las políticas del ejercicio docente y FID.

Posteriormente, se ofrece un breve resumen de los estudios chilenos que han revelado sobre la colaboración interdisciplinar en la FID con el objetivo de comprender su abordaje, promoción y relación con las actuales políticas educativas, con miras a la formación que apunte a una educación inclusiva. Se seleccionaron los artículos publicados en los últimos 10 años, debido a la relación con la implementación de las políticas y acuerdos normativos educativos.

Resultados y Discusión

Políticas educativas de colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en Chile

A partir del documento presentado al Ministerio de Educación titulado *El fracaso escolar y sus consecuencias en la educación, salud y economía*, se orientó la aprobación de nuevos decretos (Godoy et al., 2004). El Decreto n°457 de 1976, crea grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. El docente especialista ingresa a las escuelas regulares, creando el primer vínculo de acercamiento con el profesorado de educación general.

En 1980, se crea el Decreto exento n°143 y por primera vez, se declaran lineamientos de coordinación técnica.

En 1990 se derogó el Decreto exento n°143 promulgándose el Decreto exento n°88, que incorpora en su escrito disposición de tiempo para coordinación y asesoría, cuya implementación depende de las voluntariedades.

Se promulga el Decreto n°1 de 1998 incluyendo el término *multiprofesional* en referencia al equipo que apoya al estudiantado, sin embargo, no se evidencia indicios de colaboración entre profesionales.

En 1999 se destaca un hito especialmente significativo. Se deroga el Decreto exento n°88 y se promulga el Decreto n°291. Se destaca por primera vez que el profesorado de educación especial puede entregar apoyo dentro del aula común.

En 2005, se presentan líneas estratégicas específicas para la colaboración entre disciplinas (MINEDUC, 2005). De esta manera, en 2009 se produce el cambio más significativo respecto a la colaboración interdisciplinar, con la promulgación del Decreto n°170. Se incorpora recursos económicos para “contar con un equipo interdisciplinario” (MINEDUC, 2013), p. 39), conformado principalmente por el profesorado de educación general y educación especial para apoyarse en el trabajo en función de la participación y aprendizaje del estudiantado que presenta necesidades de apoyo. Lo relevante del Decreto se enmarca en la remuneración y, por tanto, formalización del ingreso del profesorado de educación especial a las aulas y el horario de coordinación entre ambos profesionales, lo que implica una obligatoriedad del trabajo en dupla.

Colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente

En 2014 se realiza una mesa técnica de educación especial para proponer acciones de promoción de una educación inclusiva (MINEDUC, 2015). Para la FID se propone la restructuración curricular formativa enfocada hacia la interdisciplina y la colaboración, a través de cursos combinados que incluyan a estudios de diferentes carreras.

Luego, en 2018, las autoridades educativas del gobierno convocan una nueva mesa técnica sobre formación inicial e inclusión educativa, reuniendo a representantes de diversas

universidades chilenas con el fin de generar propuestas de apoyo (MINEDUC, 2019). Se propone:

Promover entre las universidades mallas curriculares de formación común donde estén consideradas todas las carreras de educación. Esto permitiría una formación pedagógica general que promueva el desarrollo de competencias para la inclusión y la atención a la diversidad. También se propiciaría el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre los futuros docentes. (MINEDUC, 2019, p. 17)

Aquello sostiene que la colaboración interdisciplinar se potencia como una estrategia relevante para la formación inicial para la educación inclusiva.

Además, dentro de las iniciativas, se promulgó la ley n°20.903 en 2016, entregando diversas condiciones para mejorar la FID, como los *Estándares orientadores para la Formación Inicial Docente*. En ellos se destaca la colaboración interdisciplinar en el abordaje problemas dentro de la práctica (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Según todos estos antecedentes, las instituciones formadoras desempeñan un rol relevante para avanzar hacia la una educación inclusiva. Dentro de los desafíos que conlleva la formación radica promover las competencias y los elementos relacionados con la colaboración interdisciplinar entre los futuros profesionales de la educación.

El estudio de la colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente en Chile

Se ha realizado análisis de mallas curriculares y perfiles de egreso en programas de pedagogía para la comprensión de perspectivas inclusivas, se evidencia escasa integración de la colaboración entre las disciplinas (Castillo, 2021; San Martín et al., 2017). Se sugiere la promoción de diálogos para construcción del conocimiento conjunto en la formación, ya que falta estos elementos constituyendo una limitante.

Investigaciones relacionadas al ejercicio docente desde la perspectiva inclusiva señalan una comprensión superficial del trabajo conjunto entre el profesorado de educación general y especial, afectando la ejecución de estrategias (Arriagada et al., 2021). Lo que proviene de la FID, debido a culturas individualistas y resistencias al trabajo con el otro (Salamanca, 2018; Urbina et al., 2017). Aquello se relaciona a la falta de modificaciones en la forma de enseñar en la formación, ya que se mantienen los espacios carentes de diálogo (Bórquez et al., 2023; Valdés-Pino et al., 2020).

Un estudio que examina la atención de la diversidad de estudiantes con necesidades educativas especiales en colegios privados (Bravo, 2020), desde la perspectiva de los padres, destaca el desafío de la FID desde el trabajo interdisciplinario, de forma que la responsabilidad no recaiga especialmente en el profesorado de educación especial.

Cabe mencionar una experiencia piloto relacionada a la colaboración interdisciplinar en la FID. En una universidad del país se llevó a cabo un proyecto denominado *Plan de acción PE de atención a la diversidad* (Fortunati et al., 2019), que reunió las carreras de pedagogía en educación parvularia, básica y diferencial (especial). Se formaron equipos interdisciplinarios entre las académicas para acompañar a duplas de diferentes disciplinas. Se destacan fortalezas y debilidades en su ejecución y se enfatiza la importancia de la ejecución de la estrategia como eje en la formación práctica. Asimismo, se comprende la complejidad de la construcción de la identidad en colaboración y en los aspectos socioemocionales.

En suma, los estudios permiten comprender que la colaboración interdisciplinar es una estrategia relevante para ser implementada en los espacios formativos, sin embargo, faltan espacios de diálogos en la formación, lo que impide que logren conocimientos comunes. Aquello podría estar obstaculizando el ejercicio docente y, en consecuencia, el aprendizaje y participación del estudiantado en las aulas escolares.

Conclusiones y Propuestas

Los avances son significativos respecto de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en el ámbito de las políticas educativas. Aquellas han impulsado relevar la colaboración interdisciplinar en la FID. Sin embargo, es evidente la contradicción operativa entre las propuestas para la FID y la ejecución en la formación.

Si bien la FID tiene dentro de sus propósitos potenciar en el estudiantado en formación el desarrollo de competencias para las necesidades de la sociedad, pareciera que se deja de lado la entrega de estrategias relevantes como la colaboración interdisciplinar, que, si es bien aprendida, permitiría una ejecución efectiva y, por ende, un apoyo efectivo al estudiantado en las aulas.

Es relevante incorporar la colaboración interdisciplinar en la FID, si bien potencialmente es una estrategia efectiva, si no se considera las bases epistemológicas y ontológicas que la sostienen, podría resultar una estrategia ineficaz.

Implementar estudios desde la comprensión de la raíz de la colaboración interdisciplinar resulta importante. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones consideren las representaciones sociales de la colaboración interdisciplinar que se asientan en la FID, que permita profundizar en los sentidos, significados y reconocer los puntos y raíces de la contradicción operativa que obstaculiza un aprendizaje colaborativo e interdisciplinar en la formación para una educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Arriagada, C., Jara, L. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bórquez, J., Sanhueza, T., Alarcón, P. y Díaz, P. (2023). Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: Percepción de las personas tituladas de una universidad chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941>
- Bravo, N. (2020). Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿racionalidad técnica o inclusión escolar?. *Revista espacios*, 41(28), 148-154. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/20412812.html>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios experiencias en educación REXE*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Decreto N°457. Autoriza organización de grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. (29 de julio de 1976). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=143706>
- Decreto N°143 Exento. Aprueba planes de estudio y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo (4 de septiembre de 1980). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=260545>
- Decreto N°88 Exento. Aprueba planes y programas de estudio para atender trastornos específicos de aprendizaje. (7 de abril de 1990). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8983&idParte=7137058>
- Decreto N°490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. (3 de septiembre de 1990). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=13743&idParte=>
- Decreto N°1. Reglamenta capítulo II título IV de la ley n° 19.284 que establece normas para

- la integración social de personas con discapacidad (23 de junio de 1998). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356>
- Decreto N°291. Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país (13 de julio de 1999). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=142137>
- Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (14 de mayo de 2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Fortunati, A., Garay, V., Morales, P., Nilo, R., Rodríguez, C., Saldías, V y Villagrán, C. (2019). Prácticas colaborativas para la inclusión en la formación inicial docente ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo?, en B. Torres Durán (Comp.), *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. (pp.369-388). Universidad de Concepción.
- Gerdes, J., Goei, S.L., Huizinga, M. y de Ruyter, D. (2021). Creating an optimal environment for inclusive education: co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700-714. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>
- Godoy, M.P., Meza, M.L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/610>
- Gomzyakova, N.Y. (16 de junio de 2020). The role of an interdisciplinary approach in the implementation of tasks special and inclusive pedagogy. [Acta de congreso]. V Congreso Científico y Práctico Internacional en Educación Inclusiva, Teoría y Práctica, Orekhovo-Zuevo, Rusia. <https://elibrary.ru/mqhhmc>
- Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (4 de marzo de 2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación. (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar. MINEDUC. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-supr-no170/orientaciones/>
- Ministerio de Educación (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16993>
- Ministerio de Educación. (2019). Propuestas mesa técnica por las necesidades educativas especiales. Para que ningún niño se quede atrás y alcance su máximo potencial. División Educación General. <https://especial.mineduc.cl/propuestas-de-mesa-tecnica-por-necesidades-educativas-especiales/>
- Miraña, C. y Moreno, M. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2022). Collaboration is the Key-The role of special educators in inclusive schools in Germany. *Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts International Perspectives on Inclusive Education*, 17, 55-69. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000017007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación:

Todos y todas sin excepción. UNESCO.

- Pérez- Gutiérrez, R., Casado- Muñoz, R. y Rodríguez- Conde, M.J. (2020). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M. y Martínez-Abad, F. (2020). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad revista de educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

OTRAS LÓGICAS POSIBLES HACIA EL APRENDIZAJE Y EL BIENESTAR EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

Cristina Bayarri López, José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo

Autoría de correspondencia: bayarricristina@uniovi.es

Resumen

Las Facultades de Educación son escenarios adecuados para el desarrollo de procesos de aprendizaje, enseñanza e investigadores que sitúen su foco en el avance del pensamiento sobre temas socioeducativos y en la mejora de la convivencia en una atmósfera inclusiva, justa y cuidadosa. Sin embargo determinados mecanismos observables y prácticas ritualizadas que regulan la cotidianeidad académica desde lógicas burocráticas potencian el malestar de las personas miembro de la comunidad, limitan el aprendizaje y el desarrollo profesional y deterioran el sentido colectivo y el compromiso honesto basado en deseos compartidos. Esta comunicación analiza desde un prisma emergente algunas aristas de las facultades orientadas a la formación de profesionales de la educación desde otras miradas posibles de carácter subjetivo, inclusivo y crítico. Los principales resultados localizados se organizan en dos ejes: uno que pone el foco de análisis en la burocratización de los procesos y en la limitación del pensamiento crítico; otro en la necesidad de cultivar un clima de bienestar y pertenencia institucional como punto de partida. Las conclusiones y propuestas plantean algunos interrogantes sobre el tema y sugieren posibles propuestas de mejora con foco en la búsqueda de unas organizaciones universitarias más vivibles.

Palabras clave: docencia universitaria, identidad docente e investigadora, bienestar organizacional, educación crítica.

Introducción

Las dinámicas internas de las Facultades de Educación impulsan un modo implícito de “hacer las cosas” que puede escapar a los requerimientos formales. Como toda organización, está atravesada por inercias macrocontextuales de las que se derivan relaciones sociales contextualizadas y singularidades identitarias concretas. En este marco, la visión burocrática y técnica dominante se entremezcla con las lógicas neoliberales perfilando contextos académicos complejos, donde coexisten los efectos no deseados derivados de los sistemas de reconocimiento de investigadores/as a través de la evaluación de la producción científica junto a los procesos individualistas potencialmente derivados de los procesos de evaluación del alumnado en el marco de asignaturas concretas (Díez-Gutiérrez, 2020; San Fabián, 2020).

Las evidencias de una investigación reciente con foco en el bienestar de la población estudiantil en el sistema universitario español (Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad, 2023) ponen de relieve que sus trayectorias están marcadas por un malestar elevado pivotado por la tristeza, el miedo y la preocupación excesiva. Este estudio demanda la necesidad de fomentar una universidad accesible, que frene la renuncia a recursos por los excesivos trámites burocráticos y rebaje la presión económica por aprobar y perder posibles becas de estudio; acogedora, que limite la sensación de abandono y los conflictos entre iguales; y educativa y participativa, que frene la presión por la entrega de tareas, ponga en cuestión la asistencia obligatoria y considere las dificultades derivadas del trabajo cooperativo, de la saturación de las aulas y del sentimiento de soledad consecuencia de la falta de vínculos significativos.

Por ello, se hace preciso un reencuadre cualitativo y micropolítico de la organización universitaria (e.g. González, 2009; San Fabián, 2011; Terren, 2004) que persiga el bien común

sin comprometer la individualidad de las personas miembro y limite los impulsos competitivos descontextualizados de las realidades del profesorado y el alumnado, sostenidas en tejidos en no pocas ocasiones débiles y precarizados.

Objetivos

Esta comunicación nace de un proceso de revisión de la literatura con foco en los procesos organizacionales de las Facultades de Educación, con el propósito último de sugerir una aproximación crítica hacia algunos de sus componentes, destacar posibles tendencias emergentes y abrir un diálogo sobre el tema. Específicamente, este escrito pretende:

- Ofrecer una aproximación teórica hacia dimensiones organizativas y pedagógicas intervinientes en las Facultades de Educación que moldean las subjetividades de las personas participantes.
- Orientar conclusiones y propuestas de tipo reflexivo hacia la posible mejora de las prácticas universitarias con foco en su reorientación crítica y en el bienestar de las personas participantes.
- Derivar posibles líneas y enfoques de estudio desde donde trazar investigaciones empíricas y encuadres metodológicos sobre el tema.

Metodología

Esta comunicación ha sido orientada desde una modalidad de revisión de la literatura doble. Por una parte, de tipo narrativo, siguiendo un estilo de búsqueda de información cualitativo que ha evidenciado temáticas emergentes relacionadas entre sí. Por otra, de tipo sistemático, poniendo el foco en investigaciones empíricas relevantes sobre el tema partiendo de criterios de elegibilidad concretos desplegados en el siguiente proceso:

- Búsqueda documental partiendo de las palabras clave “micropolítica organizacional”, “precariedad”, “mercantilización” e “identidad docente” combinadas con “educación crítica”, “universidad”, “facultades de educación”, “profesionales de la educación” y “alumnado”.
- Selección de documentos en acceso abierto, indexados en bases de datos científicas y cuyo encuadre fuese coherente con el enfoque crítico de la comunicación. Por ello, la selección responde a criterios cuantitativos y cualitativos, siguiendo las recomendaciones de la Ciencia Abierta y las particularidades éticas de la investigación cualitativa abordada desde lenguajes socioeducativos (Noreña et al., 2012).
- Análisis particular de los archivos registrados partiendo de una herramienta diseñada *ad hoc* con vistas a extraer sus elementos fundamentales y a establecer relaciones como paso previo a la escritura.

Resultados y Discusión

LA BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS: ¿Y EL TIEMPO PARA LA EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

Estudios recientes evidencian que los procesos racionalizadores y el “enfoque maquinal” orientado hacia el orden no funciona en una universidad construida simbólicamente y cuya base identitaria debe ser la heterogeneidad de planteamientos investigadores, de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, esta visión técnica si bien persigue rebajar la incertidumbre y la ansiedad derivada de la pérdida de control ofrece un esqueleto organizativo rígido que somete a las personas y sus diversidades y en no pocas ocasiones olvida sus sensibilidades, deseos y necesidades debilitando su narrativa de capacidad (Campillo y Sáez, 2013; San Fabián, 2011).

Además, esta burocratización de los procesos académicos lleva aparejada la velocidad como característica relevante y el encuadre de la reflexión casi obligadamente en la propia acción. Circunstancia que tiene como consecuencia directa la pérdida del tiempo necesario para la

emergencia espontánea de situaciones valiosas desde una perspectiva cualitativa, donde el tiempo no se puede forzar, como aquellas donde se permite reflexionar con distancia sobre la acción profesional, perfilar una proyección de sí mismo en construcción permanente y orientar un proyecto formativo con sentido dentro de la organización y de la titulación concreta (Perrenoud, 2004; Tardif y Nunez, 2018 y Zabalza, 2003). En este sentido, la hiperestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sobrecarga de contenidos y el alto volumen de prácticas con entregas en plazos concretos superpuestos compromete el aprendizaje real, adormece la capacidad de pensar por uno mismo/a y la autonomía requerida y limita una toma de decisiones con capacidad de agencia, impidiendo además que las circunstancias particulares de la vida de las personas participantes sean tenidas en cuenta. Además, el abordaje sensible de las circunstancias socioeducativas desde lenguajes propios de las Ciencias Sociales requiere de unas perspectivas lentas y contemplativas (Ulmer, 2017) que deben ser tenidas en cuenta en los procesos formativos, orientados en último término a reestructurar creencias limitantes para una práctica educativa equitativa y justa.

POR UN CLIMA DE BIENESTAR Y PERTENENCIA COMO BASE PARA LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN.

La mirada burocratizada de las instituciones universitarias altera la convivencia y el sentido de comunidad, en tanto que ciertas dinámicas de enseñanza-aprendizaje impiden construir vínculos sanos y empáticos entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado entre sí, aumentando el malestar y la sensación de soledad (López, 2018). Además, la lógica de desarrollo profesional del cuerpo docente e investigador orientada a resultados cuantificables dificulta que este pueda mostrarse frágil y pedir ayuda a sus iguales, sin que ello signifique que sea menos capaz o que pueda ser percibido como una molestia en el avance individualista de los demás. En esta línea, como evidencia el estudio de Pérez y Montoya (2018) son varias las razones que explican esta circunstancia, entre las que se encuentra:

El miedo a perder el empleo (...), a poner en riesgo nuestras relaciones dentro de la academia; la adherencia a prácticas que precarizan pero que son necesarias para construir una carrera y la construcción de otras como precarizantes justamente porque no son (tan) valoradas en esa carrera; y la tensión entre la experiencia de contar con una posición social públicamente privilegiada y el sentido de vulnerabilidad que no se discute y se relega a la esfera privada (p.15).

En esta línea, los encuentros entre iguales a través de los mecanismos de coordinación formales en las organizaciones citadas mayoritariamente buscan intercambiar informaciones bajo una perspectiva de colaboración forzada, donde no se entrecruzan abiertamente miedos y preocupaciones desde un yo docente ubicado en el “no saber” como actitud fundamental para la conexión y pertenencia real (Hargreaves, 1996).

Por otra parte, los conflictos derivados del malestar entre el estudiantado derivan, entre otros motivos, de la dificultad que el profesorado presentamos para vincularnos educativamente con ellos/as y de la complejidad estructural para desarrollar competencias éticas, flexibles y creativas que reviertan en el desarrollo holístico del estudiantado y en una mejora del clima de aula (e.g. Menéndez y Hernández-Castilla, 2020 y Zabalza, 2003). En este sentido, las facultades de educación deberían permitir ajustar sus esfuerzos tanto a reevaluar críticamente sus aprendizajes como a cultivar un ambiente de trabajo agradable y acogedor que dé cuenta de la naturaleza sensible del propio trabajo pedagógico.

Conclusiones y Propuestas

La reorientación crítica e inclusiva de las facultades de educación es un imperativo, como también lo es la exigencia por detenerse a pensar sobre el modo en que la lógica burocrática constriñe esta perspectiva comprometiendo la inclusión y el bienestar de las personas miembro. La mirada subjetiva y micropolítica de estas organizaciones (Ball, 1989) es clave para dar paso a otros escenarios posibles desde donde narrarse identitariamente y ser reconocido desde una perspectiva digna como persona que investiga, enseña y aprende más allá de particularidades técnicas. En esta línea, siguiendo a Terren (2004):

A pesar del marco burocrático en que se desarrolla la actividad escolar, la fundamentación teórica de una imagen caliente de la organización justifica que deba estudiarse como un orden negociado y en constante proceso, a través de las redes de interacción comunicativas que se describen en su seno (p. 3).

En este sentido, la puesta en entredicho de la lógica burocrática pasa por comprender que además genera procesos de exclusión subyacentes a los controles preestablecidos y a las redes de comunicación formalizadas, detonando vivencias de sufrimiento dentro de la propia organización, alterando el clima laboral y perfilando proyecciones de futuro desiguales a favor de identidades profesionales concretas. La praxis académica y docente tendrá que repensarse desde criterios pedagógicos y situar los malestares colectivos desde miradas sociopolíticas, evitando su patologización y señalamiento individualizado, sin que ello desdibuje el posible sentir personal de cansancio e impotencia.

Para concluir, nos adentramos en una serie de posibles propuestas que podrían permitir revisar estas organizaciones desde una línea crítica. Se sugiere que las facultades de educación rebajen la sensación de aceleramiento y la presión vivida desde criterios cualitativos, que sitúen la presencia en el frente de la práctica docente y articulen tiempos y espacios concretos para el entrenamiento de la práctica reflexiva tanto en el alumnado como en el profesorado. También que pueda estimularse la capacidad investigadora de los futuros/as profesionales de la educación en su formación inicial y que estos puedan tener agencia para intervenir y negociar los planteamientos de estudio dentro de un marco preestablecido flexible, con el objetivo de construir un sentido a su profesión (Tardif y Nunez, 2018). Es más, se hace precisa una formación humanista que trascienda los planteamientos utilitaristas orientados a una inserción laboral que pueda ofrecer un acompañamiento hacia la apertura intelectual con foco en la mejora de la comunidad. También sería deseable que el profesorado pudiese abrirse a sus iguales como antídoto contra el desánimo y como impulso necesario para afrontar colectivamente las adversidades socioemocionales, la sensación de aislamiento derivada de la carrera docente y la inseguridad producto de la precariedad (Pérez y Montoya, 2018). También como medio para construir un clima de confianza basado en el acompañamiento entre el profesorado y el alumnado con el objetivo de garantizar trayectorias, en un sentido amplio, libres de sufrimiento emocional sin comprometer la autonomía requerida ni las responsabilidades docentes.

El carácter de aproximación de la comunicación se señala como posible limitación, cuyo reajuste pasa por recontextualizar desde miradas macro la experiencia subjetiva y seguir profundizando en alguno de los ejes detectados en futuras investigaciones y publicaciones derivadas. Por ejemplo, se sugiere adentrarse en la comprensión cualitativa y empírica del bienestar y pertenencia de los diferentes miembros de la comunidad universitaria, de los procesos de vulnerabilidad y exclusión implicados en la cotidianeidad académica y de la construcción identitaria de los/as futuros profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital*, 13(1), 121-137. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1051>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- González, M.T. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Editorial Pearson.
- Hargreaves, A. (1996). *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Editorial Morata.
- López, P. (2022). Querer y sentirse queridos en tiempos líquidos. Una mirada socioeducativa

- a las soledades juveniles. En J.R. Riera (Ed.), *Las soledades. Reflexiones, causas y efectos* (pp.61-69). Icaria Editorial.
- Menéndez, D. y Hernández-Castilla, R. (2020). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 234–255. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>
- Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad (2023). *La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas*. Ministerio de Universidades.
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.0.20.174/aqui.2012.12.3.5>
- Pérez, M. y Montoya, A. (2018). La insostenibilidad de la Universidad pública neoliberal: hacia una etnografía de la precariedad en la Academia. *Disparidades. Revista De Antropología*, 73(1), 9–24. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.01.001.01>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/92401?locale-attribute=ca>
- San Fabián, J.L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 23–44. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Terren, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie360871>
- Ulmer, J.B. (2017). Writing Slow Ontology. *Qualitative Inquiry*, 23(3), 201–211. <https://doi.org/10.1177/1077800416643994>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea.

ANÁLISIS PARA LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIÓN DE LOS CENTROS DE ALUMNADO DE MAGISTERIO

Cristina Duart Carrión¹, Ana Cristina Llorens Tatay¹
Florida Universitària¹

Autoría de correspondencia: cduart@florida-uni.es

Resumen

El presente estudio plantea una investigación exploratoria para analizar el nivel de conocimientos y percepciones y actitudes de los/las maestros/as en formación con respecto a la necesidad de trabajar de forma inclusiva. Se aplicó una versión adaptada del cuestionario diseñado por Montánchez (2014) a 104 maestros/as en formación de 2º curso de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitària. Se analizan cuatro bloques de contenido que valoran la actitud propia para trabajar desde un punto de vista inclusivo, los conocimientos que se dispone para fomentar una escuela inclusiva, la preparación y posibilidades de los centros para funcionar de forma inclusiva y la percepción de cómo el contexto considera y aborda la puesta en marcha de una escuela inclusiva. Los resultados destacan el alumnado tiene percepciones y actitudes favorables, pero observa carencia en el funcionamiento de los centros educativos desde el punto de vista inclusivo. Este resultado remite a la necesidad de aunar teoría y práctica en el ámbito de la inclusión educativa y seguir profundizando en la preparación y formación universitaria de los futuros/as docentes.

Palabras clave: inclusión educativa, maestros/as, formación, educación superior.

Introducción / Marco Teórico

La investigación educativa, los acuerdos internacionales, y la normativa que regula el sistema educativo, se posicionan explícitamente a favor de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por tanto, es la escuela la que debe ofrecer y promocionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación, abanderando la justicia social.

La definición más aceptada de educación inclusiva la desarrolla la UNESCO (2006) entendiéndose esta como un proceso dirigido a atender la diversidad de todo el alumnado, incrementando su presencia, participación y logros educativos. En este contexto, las Naciones Unidas aprueban la Agenda 2030, acordando los objetivos del desarrollo sostenible, siendo el nº4 el de la Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (2015).

Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje o la discapacidad nacen de la interacción entre el alumnado y sus contextos. Así pues, tal y como indica Echeita (2002), cuando el entorno social del alumnado *vulnerable* respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, actúa prestando los apoyos que cada uno precisa, así la discapacidad o dificultad desaparece. Por el contrario, se habla de barreras que existen en el contexto educativo, cuando este dificulta la educación para todos/as, las cuales se encuentran en las tres dimensiones a las que hace referencia el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000, 2011): En la cultura (valores, creencias y actitudes compartidas), en los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro y en las prácticas concretas en el aula.

Cabe destacar la investigación sobre la formación del profesorado para una educación inclusiva, en la cual se elabora el perfil de competencias del profesorado inclusivo (AENEEIEI, Echeita, 2012), siendo un contenido importante para las facultades de educación que persiguen el propósito que los docentes recién graduados, asuman que deben serlo de y para

todo su alumnado. Así pues, la pedagogía inclusiva se fundamenta en cuatro valores: a) Las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y un valor educativo, b) El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado, c) La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar y d) La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

El reto actual es dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado – que es diverso- en el aula, así pues, es necesario que todo el profesorado conozca y domine medidas curriculares, metodológicas y organizativas que faciliten al máximo la participación y aprendizaje de todos/as en el aula, tal y como se indica en los principios de la ley estatal de Educación (LOMLOE, 2020).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal del trabajo es conocer las actitudes, conocimientos y la percepción de los centros y su contexto de los maestros/as en formación sobre la inclusión educativa, para abordar el diseño de la formación de los futuros/a docentes en este ámbito tan relevante para el adecuado funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y Primaria.

El presente estudio es una investigación exploratoria para analizar el nivel de conocimientos y percepciones de los/las maestros/as en formación con respecto a la necesidad de trabajar de forma inclusiva, de perfeccionar su actitudes y conocimientos para dar respuesta a los centros educativos y a la transformación del contexto que garantice una escuela inclusiva. No obstante, con la creciente importancia que, desde Administración Educativa, y en general, desde el Sistema Educativo, está tomando la puesta en marcha de procesos para transformar las escuelas en contextos más inclusivos, cabría esperar que el alumnado actual de magisterio de Educación Infantil y Primaria tenga una actitud favorable, aunque todavía no tenga conocimientos muy extensos sobre la temática.

Metodología / Método

Muestra

Participaron 104 maestros/as en formación de 2º curso de Educación Infantil (46.2%) y Primaria (53.8%) de Florida Universitària. En concreto la muestra se componía de un 85% de mujeres y 15% de hombres, con una media de edad de 21,25 ($DT = 3.21$), repartidos en cuatro grupos. Se ha elegido a estudiantes de 2º curso de Florida Universitària porque en este centro universitario en el segundo año del grado de Educación Infantil y Primaria el alumnado realiza un proyecto sobre Educación Inclusiva. Por tanto, se realizó la evaluación antes de comenzar el proyecto para tener una imagen completa de las actitudes y conocimientos previos del alumnado. Para ello, la evaluación se enmarcó como una actividad inicial de autoevaluación en la asignatura Necesidades Educativas Especiales en la que se sientan las bases de la escuela inclusiva.

Instrumentos

Se ha realizado una adaptación y reducción de la prueba desarrollada por Montánchez (2014) titulado *Cuestionario sobre las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva*, dirigido al profesorado en activo. En concreto, se seleccionaron los ítems que podían contestarse por maestros/as en formación sin apenas experiencia previa en educación. Los ítems son afirmaciones que el alumnado debe valorar utilizando una escala Likert de respuesta de 1 (Nada de acuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo). La selección final realizada se componía de 55 ítems agrupados en cuatro bloques que se establecieron por el equipo docente para el análisis. La prueba se componía de 20 ítems que valoran la actitud propia para trabajar desde un punto de vista inclusivo (aptitudes), 11 ítems de percepción de los conocimientos que se dispone para fomentar una escuela inclusiva (conocimientos), 14

ítems sobre la visión de la preparación y posibilidades de los centros para funcionar de forma inclusiva (funcionamiento del centro), y 10 ítems sobre la percepción de cómo el contexto considera y aborda la puesta en marcha de una escuela inclusiva (contexto).

Procedimiento

Para la aplicación se planteó al alumnado que respondiera los diferentes ítems valorando desde su percepción como futuros docentes. La aplicación fue parte del inicio de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales y la instrucción fue valorar cada una de las afirmaciones como un ejercicio de autorreflexión personal sobre el concepto e implicaciones de la Educación Inclusiva. La actividad no era evaluable y las repuestas eran anónimas. Se envió el acceso mediante un enlace al alumnado y aproximadamente el cuestionario se completó por todos los participantes en treinta minutos.

Resultados y Discusión

Para el análisis se calcularon las medias y desviaciones típicas de los cuatro bloques de ítems establecidos (actitudes, conocimientos, percepciones de los centros educativos y su contexto). A continuación, en la siguiente Tabla se presentan los estadísticos descriptivos globales de cada uno de los bloques.

Tabla 1

Medias y Desviaciones típicas de los bloques de ítems agrupados según contenidos.

Dimensiones	Media	DT
Actitud	3,43	0,42
Conocimientos	3,70	0,54
Centros	2,66	0,40
Contexto	3,08	0,40

Como se observa en la Tabla, los/las estudiantes obtienen una alta puntuación en la valoración de su propia actitud hacia la escuela inclusiva, siendo el ítem con mayor puntuación “estoy dispuesto/a a reflexionar sobre mi práctica educativa para trabajar a favor de la Inclusión” ($M = 3.9$, $DT = 0.33$), “para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as” ($M = 3.9$, $DT = 0.39$), “considero importante que la Educación inclusiva se trabaje de forma transversal en todas las materias” ($M = 3.8$, $DT = 0.38$), y “estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo” ($M = 3.8$, $DT = 0.43$). Estos resultados indican que el alumnado tiene una actitud muy favorable hacia la educación y escuela inclusiva. Los ítems con puntuaciones más bajas son “creo que hay que trabajar de igual manera con todo el alumnado” ($M = 2.75$, $DT = 0.99$), ítem analizado de forma inversa; y el ítem “los alumnos/as con o sin necesidades específicas de apoyo educativo; deberían tener el mismo currículo en el aula” ($M = 2.70$, $DT = 0.95$). Ambos podrían estar expresando creencias erróneas de una parte del alumnado que interfieren en una adecuada actitud para trabajar la inclusión educativa.

Con respecto a los conocimientos, la puntuación general de alumnado también está por encima de 3 (bastante de acuerdo) según muestra la Tabla. En concreto, los ítems que obtienen mayor puntuación son “como futuro/a docente debería fomentar actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes” ($M = 3.9$, $DT = 0.21$), “como futuro docente debería trabajar en coordinación con las familias del alumnado” ($M = 3.9$, $DT = 0.29$), y “como futuro docente debería demostrar respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo” ($M = 3.9$, $DT = 0.23$). En este bloque de conocimientos encontramos un ítem que destaca con una puntuación más baja “conozco el marco legislativo relativo a la educación inclusiva en mi contexto” ($M = 2.1$, $DT = 0.83$), que indica que justo en el aspecto legislativo es donde el alumnado percibe mayor desconocimiento, contrastando con otros aspectos que como se ha mostrado anteriormente perciben que conocen bien.

En cuanto a la percepción del funcionamiento de los centros educativos desde un punto de vista inclusivo, el alumnado ofrece la puntuación más baja de todos los bloques ($M = 2.66$, $DT = 0.40$, que estaría en la categoría poco de acuerdo). Indicaría que el alumnado, aunque todavía no tiene experiencia, percibe que sus actitudes y conocimientos son más favorables que lo que después se traslada a la práctica real en los centros educativos. Mientras el ítem con una valoración más alta es “la inclusión es un tema importante en los centros educativos” ($M = 3.8$, $DT = 0.41$), hay varios ítems con puntuaciones que indican mayor desacuerdo: “las escuelas son acogedoras para todo tipo de alumnado” ($M = 2.1$, $DT = 0.77$), “crees que los proyectos educativos de los centros muestran como tema central y transversal la inclusión” ($M = 2.3$, $DT = 0.75$), y “crees que los centros cuentan con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo” ($M = 2.4$, $DT = 0.78$).

Por último, sobre la percepción del contexto, el alumnado también tiene una alta valoración de este bloque, destacando los ítems “falta orientación hacia temas como la inclusión” ($M = 3.6$, $DT = 0.61$), ítems analizados de forma inversa. Es decir, el alumnado está de acuerdo con que en el contexto educativo en general está orientado hacia de inclusión educativa. También el ítem “Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor educación inclusiva en mi contexto” ($M = 3.6$, $DT = 0.61$), obtiene una alta puntuación reforzando esta idea. Los ítems con puntuaciones más bajas en este bloque fueron “en tu contexto es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad” ($M = 2.8$, $DT = 1.06$) ítem analizado de forma inversa que, además, muestra mayor dispersión en las respuestas; y el ítem “el tema de la inclusión educativa está de moda” ($M = 2.8$, $DT = 1.00$).

Conclusiones y Propuestas

El alumnado de 2º curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitaria, manifiesta actitudes, conocimientos y percepción sobre el contexto de los centros escolares entre bastante y muy favorable respecto la Educación inclusiva, lo cual indica la predisposición para ajustar la enseñanza a las necesidades del alumnado del aula y del centro escolar, a través de una atención educativa inclusiva. Sin embargo, los resultados del tercer indicador “percepción del funcionamiento de los centros educativos” recibe una valoración significativamente inferior, lo cual significa que, en los centros escolares, la inclusión educativa no es del todo una realidad, sino que todavía queda mucho camino por recorrer.

Estos resultados están en la línea de otros estudios en los que se pone de manifiesto que el discurso teórico y empírico fruto de la investigación y promulgado por la normativa educativa actual, no se ve del todo reflejado en la práctica, en la realidad de las escuelas, de los institutos y de las universidades, donde el cambio de modelo de una escuela tradicional en una escuela inclusiva está siendo un proceso demasiado lento (Moliner et al., 2020; Montánchez, 2015).

En palabras de Moliner et al. (2020), hace falta movilizar el conocimiento, es decir, hacer que el conocimiento ya generado sobre educación inclusiva se traslade a las aulas en una relación de colaboración necesaria.

Esto nos lleva a abordar la importancia de la formación universitaria del futuro docente, que tiene que estar en consonancia con las necesidades de las escuelas y del alumnado, y de la formación continua del profesorado en activo, del aprendizaje permanente, de movilizar el conocimiento. Por lo tanto, de esto se deduce que hay dos situaciones que atender: a) La formación permanente, con lo que el profesorado en activo se enfrenta al desafío de actualizar sus conocimientos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el prisma de la inclusividad educativa, siendo necesario la formación en estrategias pedagógicas facilitadoras de la atención a la diversidad de necesidades del aula (Sancho-Álvarez et al., 2015) b) La formación inicial, siendo necesaria una formación en materia de inclusión que quede reflejada en los planes de estudio de las universidades.

Así pues, con el fin de hacer posible y factible el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de*

aprendizaje durante toda la vida para todos para 2030, hay que asegurar que todos los y las docentes estén preparados para enseñar a todo el alumnado. Así pues, la inclusión sólo será posible si el profesorado es agente de cambio y tiene los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todo el alumnado tenga éxito.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva (TE4I)*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. <https://www.european-agency.org/projects/te4i>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3ª Edic.) FUHEM, OEI.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/boe-a-2020-17264.pdf>
- Moliner García, O., Arnaiz-Sánchez, P., y Sanahuja Ribes, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Montánchez Torres, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio* (Tesi doctoral). Universitat de València, València. http://www.xtec.cat/crpsantacolomaf/conferencies/la_inclusio_escolar_article.pdf
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P., y Perales, M. J. (2015). Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado. pp. 255-268. En M. L. Montánchez, S. Ortega, y Z. Moncayo. (2015). *Educación inclusiva: realidad y desafíos*. Ecuador: Facultad de Educación, PUCESE. DOI: 978-9942-9902-4-2
- UNESCO (2006). Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. UNESCO.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO.

ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS A TRAVÉS DEL JUEGO: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Daniela Barría-Díaz, Azucena Arias-Correa, María Mercedes Álvarez-Lires
Universidad de Vigo

Autoría de correspondencia: dbarriadiaz@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue explorar las modificaciones de las percepciones del profesorado en formación inicial (PFI) sobre el uso del juego con perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias, tras vivenciar una implementación didáctica basada en el Ciclo de Aprendizaje de Karplus, asimismo, se evaluó la eficacia de esta experiencia para su formación. La implementación, en la que participó PFI de una universidad del sur de Chile, involucró el uso de varios juegos para conocer y reflexionar sobre los logros de diversas científicas en su contexto histórico. Los resultados mostraron que el uso de juegos como estrategia didáctica resultó efectivo para satisfacer las necesidades de aprendizaje y fomentar una educación científica inclusiva y equitativa. Esta implementación, que combinó juego, enseñanza de las ciencias y perspectiva de género, facilitó un cambio positivo en las percepciones del PFI que mejoró su valoración sobre el papel de las mujeres en la ciencia a lo largo de la historia, destacó la importancia de seguir utilizando estrategias diversificadas para superar los estereotipos de género en el ámbito tecnocientífico, contribuyó a que el PFI reconociese el juego como una estrategia útil en la enseñanza de las ciencias y que manifestase la necesidad de la vivencia de metodologías innovadoras inclusivas en su formación.

Palabras clave: enfoque de género, enseñanza de las ciencias, profesorado en formación inicial y juego.

Introducción / Marco Teórico

La ciencia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la investigación, en la comprensión del entorno y en la promoción de mejoras significativas en nuestras condiciones de vida y en la búsqueda de un futuro más prometedor. Ese papel indica la necesidad de una educación científica apropiada e inclusiva que propicie la formación de una ciudadanía capaz de comprender, participar e implicarse igualitaria e informadamente en la sociedad (Martín y Osorio, 2003). A nivel global, diversos informes como el ENCIENDE (COSCE, 2011) destacan las debilidades comunes en la enseñanza de las ciencias que instan a buscar metodologías adecuadas y estrategias innovadoras que favorezcan un aprendizaje de calidad en un ambiente motivador, que contribuyan a la igualdad, fomenten el interés del alumnado por la ciencia y creen apego hacia lo científico (Fensham, 2004). En este contexto el juego puede ser una estrategia metodológica útil (Melo y Hernández, 2014).

Al hablar de una educación científica inclusiva nos situamos, desde una reflexión crítica, de una inclusividad capaz de enseñar a convivir en el respeto a las diferencias y de responder a las diversidades, de enriquecernos con ellas (Curieses, 2017), de una educación científica que evite barreras, sesgos (Oliveros y Lemkow-Tovias, 2022) y estereotipos y que contribuya a la igualdad. Un desafío urgente en nuestra sociedad es superar la perspectiva androcéntrica, que se refleja en la brecha de género en áreas como las tecnociencias. Reflejada en la posición de las mujeres en la investigación, su representación en los órganos de decisión, sus trayectorias profesionales y cómo la discriminación afecta su autoconcepto y expectativas de éxito (Barría et al., 2023), a la criptoginia (Pozo-Sánchez y Padilla-Carmona, 2021) que vacía

a la historia de las ciencias de referentes femeninos. Investigaciones han indicado la necesidad de incluir el enfoque de género en la enseñanza de las ciencias. Esto implica: reconocer la exclusión histórica de las mujeres en la tecnociencia y la necesidad de evitar generalizaciones basadas en muestras solo masculinas (García y Pérez, 2017), cuestionar la visión tradicional de la ciencia y analizar la naturaleza del conocimiento científico y cómo se ha desarrollado y se desarrolla la epistemología de la ciencia (Solís-Espallargas, 2018), superar las perspectivas positivistas de neutralidad, objetividad, racionalidad, inductivismo para garantizar una comprensión más inclusiva y precisa del conocimiento científico (Camacho, 2018). Diversas investigaciones nos han señalado que la invisibilización de las mujeres científicas en los materiales, publicaciones y en los libros de textos es abrumadora (Álvarez-Lires, et al., 2003; Solís-Espallargas, 2018). Reconocer y visibilizar las contribuciones históricas de las mujeres en las tecnociencias promueve la reflexión e impulsa la búsqueda de soluciones para modificar esta situación en la práctica diaria, avanzando hacia una ciencia más equitativa y abierta.

La educación científica inclusiva que aludimos implica una formación del profesorado en metodología para enseñar ciencias y perspectiva de género. Esa formación debe partir de sus concepciones, creencias, percepciones iniciales permitiendo crear actividades formativas significativas, puesto que algunas de ellas pueden obstaculizar la introducción de innovaciones pedagógicas (Arias-Correa, et al., 2013). La investigación sobre pensamiento, percepciones y concepciones del profesorado (Barría et al., 2022; Barría et al., 2023) muestra la necesidad de que se modifiquen desde la formación inicial. Se evidenció una discrepancia entre sus ideas sobre el juego en las ciencias desde una perspectiva de género y la renovación requerida en la enseñanza tecnocientífica, además, se observa carencias en experiencias formativas sobre perspectiva de género y juego en las ciencias, así como de conocimiento sobre mujeres científicas y la importancia de tener referentes femeninos en este campo. De acuerdo a lo anterior, se planteó el siguiente objetivo e hipótesis.

Objetivos / Hipótesis

La experiencia fue parte de una investigación cualitativa más amplia (“Percepciones de profesores y profesoras en formación inicial acerca de la utilización inclusiva del juego para el aprendizaje de las ciencias con enfoque de género”). Su objetivo principal fue que el profesorado en formación inicial vivenciara, discutiera y reflexionara sobre la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, explorando las ventajas de la triangulación juego-ciencia-género y evaluando su impacto en la formación docente. De esta manera, la hipótesis planteada fue que la vivencia, discusión y reflexión sobre el uso del juego para la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva de género tendría un impacto positivo en las modificaciones de las percepciones y actitudes del PFI respecto a la utilización inclusiva del juego en las ciencias y que contribuiría a que conociese aportaciones femeninas al desarrollo de la ciencia.

Metodología / Método

La implementación didáctica trianguló las dimensiones de juego-ciencias-género partiendo de las percepciones del PFI. La implementación didáctica dentro de un enfoque socioconstructivista, denominada “*Mujeres Científicas en la Historia*”, se realizó con 12 estudiantes (8 mujeres y 4 varones), estudiantes de Pedagogía Básica de una universidad del sur de Chile. La participación fue voluntaria. Para el diseño de la experiencia se incluyeron 40 científicas y sus biografías además de diversos juegos adaptados a las diferentes fases del proceso de enseñanza. Se utilizó el ciclo de aprendizaje de Karplus adaptado (Arias-Correa, 2012; Jiménez y Angulo, 2008) y se tuvieron presentes claves relacionadas con la inclusividad como liderazgo distribuido, participación igualitaria, corresponsabilidad, colaboración y cooperación, selección de recursos no estereotipados, uso de lenguaje inclusivo y valoración de las diferencias. A continuación, se indican resumidas las actividades:

1. Actividades de Exploración con las que se establece la situación inicial, se comparten los objetivos y las necesidades de investigación usando juegos diversos. El punto de partida fue

Mujeres en la historia y su relación con los ámbitos: avances científicos, aportes en otras disciplinas, obstáculos a superar y prejuicios.

2. Actividades de Introducción de la información: Las y los estudiantes se informan usando juegos como “Adivina quién es” a través de fichas con las imágenes de las mujeres científicas, con su descubrimiento/aportación y con datos biográficos relevantes.

3. Actividades de Esquematización y estructuración de la información: A través de juegos como “*Línea de tiempo: Mujeres científicas*”, “La caza de la carta” y el “Juego de la oca” resumen, reorganizan y estructuran toda la información.

4. Actividad de Aplicación de lo aprendido: Se reflexionó sobre aspectos como: las ventajas y las oportunidades de la triangulación juego-enseñanza de las ciencias y perspectiva de género y las posibilidades de utilizar el juego en distintos momentos de los procesos de aprendizaje y enseñanza. El PFI diseñó una propuesta de intervención para trabajar con su futuro alumnado en el área de ciencias la visibilización de científicas.

Finalmente se evaluó la experiencia mediante la aplicación del instrumento KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) y su posterior debate. Los datos obtenidos de la aplicación del KPSI se analizaron mediante estadística descriptiva y los obtenidos del debate a través de un análisis crítico del discurso.

Resultados y Discusión

El PFI considera crucial que su formación incluya una perspectiva de género y metodologías innovadoras. Además, valoraron positivamente la vivencia directa de estrategias y experiencias durante esta formación. A continuación, se presentan los resultados:

1. Desafiando la invisibilidad: Mujeres científicas como pilares de inspiración y referencia

De acuerdo a la literatura existente se da cuenta de la falta de referentes científicas en la formación del estudiantado y al inicio de esta implementación se constató que el PFI solamente era capaz de nombrar a Marie Curie, resultado este señalado en otras investigaciones (Álvarez-Lires et al., 2003; Edelsztejn et al., 2020). Sin embargo, hubo un aporte más amplio de referentes femeninas en otras disciplinas no tecnocientíficas como la literatura, lo que se podría relacionar con la asociación de las mujeres a disciplinas de carácter humanista. El PFI reconoce al final de la experiencia algunos estereotipos asociados a ser mujer en ciencias como el relacionado con el paradigma de la debilidad, la unión de científico y varón, la conexión de poder y esfera masculina, la mayor relevancia dada a los descubrimientos científicos masculinos, la doble discriminación de las mujeres, el efecto Matilda, el continuo ocultamiento de las contribuciones femeninas a las ciencias. Se observa mayor sensibilización hacia el tema.

2. Diversificación de juegos: Descubriendo el legado de mujeres científicas en su contexto histórico.

El PFI valora la diversidad de juegos para cumplir distintos objetivos de enseñanza, consideran relevante la experiencia de vivir el juego en las distintas etapas, asimismo reconocen el potencial del juego como estrategia de la evaluación. Comentan, que “*utilizar juegos en el aula, divierten, motivan y favorecen el aprendizaje y su evaluación*”, “*son utilizables en cualquier fase del proceso...*” señalan la posibilidad de “*aprender a través de la experiencia de los distintos juegos*”. También, indican que es factible adaptar juegos diversos a la enseñanza de las ciencias y hacerlo con un enfoque de género. Es importante la posibilidad de hacer vivenciar el juego, idea que compartimos con Varela-Losada, et al., (2019) que señalan que la vivencia y la reflexión pedagógica pueden ayudar a fortalecer el compromiso futuro del PFI con un enfoque educativo más crítico y centrado en el aprendizaje activo. Se observan cambios en sus percepciones después de vivenciar.

Por otra parte, la vinculación del conocimiento científico unido a los aportes de las mujeres científicas en su contexto histórico, permitió identificar obstáculos. El PFI reconoce que: “*se pone mucho más en valor a los aportes de las mujeres teniendo en cuenta las características*

sociales y políticas”, que provocó “un sentimiento de profunda admiración”, y concluyen que “las mujeres siempre han estado presentes en la ciencia”. Coincidimos con Solís-Espallargas, (2018) que a través de esta implementación didáctica relacionadas con científicas y su contexto histórico fue posible explorar aspectos epistemológicos, históricos e ideológicos de la ciencia desde una perspectiva compleja. El conocimiento de mujeres científicas permite tener referentes en los estudios de disciplinas STEM, romper los estereotipos de género asociados a la ciencia. El PFI cometa que “nunca habían visto referentes femeninos dentro la ciencia”, y consideran que “sería genial aplicar estos juegos porque así crecerían los y las estudiantes con una perspectiva diferente y nunca van a tener esa falta de referentes femeninos que nos faltaron”. La reflexión nos desafía a desarrollar estrategias didácticas que nos permita, en palabras de Solís-Espallargas, (2018), trabajar “la otra ciencia, es decir, visibilizar aquellos espacios excluidos social y científicamente donde también se construye conocimiento científico” (p. 14).

Conclusiones y Propuestas

La adaptación del ciclo de Karplus para esta implementación didáctica utilizando el juego como estrategia, proporcionó una secuencia didáctica que contribuyó a las necesidades de aprendizaje y a los objetivos de este. La vivencia de metodologías innovadoras ayuda al cambio de concepciones y percepciones del PFI, sobre todo si se usan como punto de partida de los diseños de intervención, esto concuerda con los resultados obtenidos por Arias-Correa, (2012); Eyal et al., (2023). Experiencias de este tipo contribuyen a la formación del profesorado desde una perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias y ayudan a fomentar una enseñanza de calidad más inclusiva, equitativa y justa. Trabajar con las contribuciones de las mujeres en la ciencia promovió una percepción positiva de su papel en el ámbito científico. La criptoginia persiste en el ámbito tecnocientífico, lo que subraya la importancia de seguir implementando estrategias, como juegos educativos diversificados, para superar los estereotipos de género y ofrecer variados modelos inspiradores en este campo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Lires, M.; Nuño, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Síntesis Educación.
- Arias-Correa, A. (2012). *Implicacións curriculares e didácticas no ensino das ciencias das concepcións sobre a ciencia e a metodoloxía en alumnado de Maxisterio: o traballo por proxectos*. [Tesis de doctorado, Universidade de Vigo]. Universidade de Vigo.
- Arias-Correa, A., Álvarez-Lires, M. y Álvarez-Lires, F. (2013). Concepciones del profesorado en formación inicial sobre los roles de docentes y discentes en el aprendizaje de las ciencias en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las ciencias*, 194-201. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296258>
- Barría Díaz, D., Amorín de Abreu, T., Arias Correa, A. y Álvarez Lires, M. (2022). *Género y enseñanza de las ciencias: exploración de las concepciones de profesoras chilenas en formación inicial* [Presentación en poster]. VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero. Epistemoloxías feministas en acción, Vigo, España.
- Barría-Díaz, D. F., Amorín de Abreu, T., Arias-Correa, A. y Álvarez-Lires, M. (2023). El juego con perspectiva de género en aulas de ciencias: percepciones del profesorado en formación inicial. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 28(1), 260–280. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p260>.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Revista NOMADÍAS*, (25), 101-120.
- COSCE (2011). Informe ENCIENDE. Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España. Confederación de Sociedades Científicas de España.

- Curieses, P. (2017). Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 63-79. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>
- Edelsztein, V., Guastavino, F. y Mileo, A. (2020). ¿Quién es esa científica? Una iniciativa didáctica para visibilizar la presencia de las mujeres en la ciencia. *JCOM*, 1 (1), 1-12. <https://doi.org/10.22323/3.03010801>
- Eyal, L.; Rabin, E. y Meirovitz, T. (2023). Pre-Service Teachers' Attitudes toward Integrating Digital Games in Learning as Cognitive Tools for Developing Higher-Order Thinking and Lifelong Learning. *Education Sciences*, 13, 1165-1177. <https://doi.org/10.3390/educsci13121165>
- Fensham, P.J. (2004). Beyond Knowledge: Other Scientific Qualities as Outcomes for School Science Education. En R. Janiuk y E. Samonek-Miciuk (Ed.), *Science and Technology Education for a Diverse World. Dilemmas, needs and partnerships* (pp. 23-25). MCSU Press.
- García, S. y Pérez, E. (2017). *Las 'mentiras' científicas sobre las mujeres*. Catarata.
- Jiménez Narváez, M. y Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Educación y pedagogía*, 20(50), 207-218. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9935> .
- Martín Gordillo, M. y Osorio M., C. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 165–210. <https://doi.org/10.35362/rie320927>
- Melo, M. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14, 41-64. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>
- Oliveros Masakoy, C. y Lemkow-Tovias, G. (2022). Educación científica inclusiva desde la primera infancia. *Aula de Infantil*, 114, 9-12.
- Pozo-Sánchez, B. y Padilla-Carmona, C. (2021). Criptoginia: una palabra nueva, un concepto para investigar. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, XXVI, 175-192.
- Solís-Espallargas, C. (2018) Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15 (3), 2-14.
- Varela-Losada, M., Arias-Correa, A. y Vega-Marcote, P. (2019). Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 57-73. <https://doi.org/10.21814/rpe.15303>.

LAS RELACIONES DE ALTERIDAD ENTRE DOCENTES MEDIANTE NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS

Estíbaliz Amenabarro Iraola
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Autoría de correspondencia: estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Resumen

La creación de ambientes educativos saludables, basadas en el bienestar requiere prestar atención a espacios y entornos educativos, de encuentro entre personas diversas. En este contexto, la educación se concibe principalmente como un espacio de encuentro y acogida del otro/a. La pedagogía de la alteridad emerge como una premisa ética y un compromiso con un enfoque educativo diferente. Las experiencias y vivencias de las personas que conviven en las escuelas proporcionan información sobre realidades que permiten investigar para transformar la realidad social y educativa. En este trabajo, presentamos el análisis de las relaciones intersubjetivas, en el que 20 docentes del sistema educativo vasco, de manera voluntaria, nos brindan sus perspectivas mediante narraciones fotográficas sobre cómo experimentan las relaciones con sus colegas de trabajo. Los resultados revelan que las relaciones son complejas y multifacéticas, variando según el espacio y el tipo de liderazgo educativo. Concluimos, por tanto, que el análisis de las relaciones a través de narraciones fotográficas facilita, por un lado, la creación de comunidades educativas más saludables, colaborativas e inclusivas, donde los docentes pueden expresar sus sentimientos y emociones, y, por otro lado, permite replantear/resignificar la formación docente.

Palabras clave: alteridad, inclusión, formación docente, narrativas fotográficas.

Introducción / Marco Teórico

La formación inicial de los futuros docentes está demasiado centrada en el ámbito curricular, los contenidos y los procedimientos, descuidando otros aspectos igualmente importantes, más relacionados con la pedagogía. Las relaciones y su dimensión eminentemente pedagógica son un claro exponente de ello.

La relación pedagógica se refiere a los vínculos que establecen, crean, (re)crean y nutren los distintos agentes del ámbito educativo. Estos vínculos son un buen punto de partida para analizar otros aspectos educativos de igual relevancia, como el clima escolar, la cultura escolar, el bienestar y el cuidado, entre otros (Noddings, 2005).

En este trabajo, dirigimos nuestra atención hacia las relaciones de alteridad que establecen los docentes. Si exploramos la etimología, "alter" en latín hace referencia a "otro/a", es decir, a la otredad. Esto implica la posición que adoptamos desde nuestra propia individualidad hacia el otro/a, sugiriendo una alternancia, un viaje desde el yo personal hacia el colectivo del otro/a, desde un posicionamiento de respeto y empatía. Esta noción de alteridad y empatía, desarrollada por Husserl (1984), define lo que conocemos como conocimiento intersubjetivo.

Aunque se ha analizado considerablemente la relación educativa entre docentes y estudiantes, así como su impacto en el aprendizaje (Montoya, 2008), no se ha prestado tanta atención a las relaciones entre los propios docentes (Amenabarro, 2023). Partimos de una realidad: nadie elige con quién compartirá la tarea de enseñar. Sin embargo, casi nunca estaremos solos/as en la tarea de educar. Por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica, la docencia es una labor al menos imprevisible y necesariamente colaborativa. Definimos la relación educativa y de alteridad como una experiencia de encuentro y reconocimiento, que se construye entre el profesorado y las personas en el contexto escolar y social. Así, la

educación permite miradas que conectan a personas en distintos tiempos y espacios, para pensarse mutuamente y leerse colectivamente, en relación con otros/as (Gárces, 2020).

Nuevas gramáticas para un mundo en constante cambio

Según Mínguez y Linares (2023), se requieren nuevos itinerarios educativos que faciliten transitar por las sendas de la vida a una velocidad asumible, evitando movimientos vertiginosos que nos aparten de la construcción de lo humano (p. 9). En esta línea, Mélich (2021) plantea la necesidad de una nueva gramática que nos permita entender lo que realmente ocurre a nuestro alrededor: “una nueva gramática, que posibilite establecer relaciones y lazos de dependencia, siempre frágiles e inseguros, sin los cuales es imposible existir. La existencia es fundamentalmente relacional” (p. 29). Las relaciones e interacciones dentro de la comunidad escolar nos brindan información sobre el clima y la cultura escolar, que comprende los signos, ritos, símbolos y prácticas que conviven en ella.

Consideramos la relación como una variable que nos permite analizar cómo experimentamos la presencia del otro/a y el impacto que genera en el yo, así como en el colectivo o la comunidad de referencia. Constituye un elemento crucial para comprender las prácticas educativas inclusivas y equitativas, ya que el liderazgo educativo no solo consiste en saber qué hacer en cada momento, sino también en cómo hacerlo, y para ello es importante prestar atención a las relaciones interpersonales (Mínguez y Linares, 2023). Como señalan Vila-Merino et al. (2024), la educación inclusiva necesita ampliar su enfoque, que está muy centrado en lo escolar, los resultados y el currículum. Sin embargo, las relaciones interpersonales emergen como una variable que enriquece esa perspectiva, nutriéndola de nuevas miradas y gramáticas.

La pedagogía de la alteridad

Todo acto educativo implica un encuentro con otras personas, siendo estas interacciones necesarias e inevitables (Gárate y Ortega, 2015; López Melero, 2021). Durante estos encuentros, los sujetos se descubren, evolucionan y se estructuran (Postic, 2000, p. 15). La dimensión pedagógica de las relaciones revela la característica intrínseca de estas interacciones, indicándonos cómo se han generado y el marco de entendimiento construido (Van Manen, 2015). Mientras el docente enseña, experimenta la alteridad, es decir, la presencia del otro/a, en un momento de su vida (Levinas, 2004). Hacerse presente implica entrar en conexión y compartir el espacio y el conocimiento-aprendizaje (Bárcena, 2018).

Según Martín-Alonso et al. (2019), la relación educativa no se construye a través de un conjunto de procedimientos ni de una manera secuencial. Por el contrario, es un modo de actuar del docente que busca el encuentro con otros/as profesionales desde su propia subjetividad. Según Clandinin y Conelly (1998), las relaciones caracterizadas por esta dimensión pedagógica de entendimiento y acción conjunta facilitan el desarrollo de comunidades basadas en el cuidado. Las relaciones pedagógicas nos indican cómo se crean y desarrollan las redes de relaciones en la escuela, y describen el contexto y sus características (Ainsworth y Olfield, 2019).

En este sentido, la pedagogía de la alteridad ofrece una visión sumamente interesante y una nueva perspectiva, al plantear el interés por el otro/a, la solidaridad, la justicia, la libertad, la compasión, entre otras cuestiones, como elementos que no han recibido la debida atención por parte del profesorado ni de los sistemas educativos a nivel mundial.

Objetivos / Hipótesis

La hipótesis que sustentamos es que la tarea educativa se manifiesta de diversas formas y se encuentra inmersa en un continuo proceso de cambio. Este proceso es a su vez complejo y requiere prestar atención a cuestiones que aún permanecen ocultas, pero que son relevantes. Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es explorar, a través de narraciones fotográficas, las relaciones intersubjetivas entre los docentes y su dimensión pedagógica.

Metodología / Método

La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter inclusivo, con el propósito de presentar, describir e interpretar las experiencias personales y la percepción de la realidad analizada desde la voz de los participantes (Moriña, 2020; Martín-Alonso et al., 2021). Se trata de un estudio de caso múltiple en el que las narrativas fotográficas de los participantes generan conocimientos relevantes al recoger las experiencias vividas en un contexto real y situado (Simons, 2011).

La exploración visual realizada en esta investigación se basa en la indagación narrativa visual, que consiste en el relato generado por un individuo en torno a una experiencia vivida a partir de una imagen (Rayón et al., 2021). El acto de narrar implica el uso del lenguaje para expresar ideas, sentimientos y aspiraciones, convirtiendo la narración en un acto de significado, reafirmación de la identidad y construcción de posibilidades y alternativas de pensamiento y acción (Barthes, 1990; Clandinin y Huber, 2010; Moss, 2011).

En total, participaron 20 docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que ejercen su labor en diversos centros educativos del Sistema Educativo Vasco, tanto públicos como concertados, de manera voluntaria. Este trabajo se inserta en un proyecto de colaboración entre Xangorin Koop.Elkarte Txikia ³⁰y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (OTRI 2023.0002).

La recopilación de datos e información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y sesiones de fotoelicitación. Para el análisis de los datos, se procedió a su categorización utilizando la herramienta Nvivo12 Release.

Resultados y Discusión

Los resultados se agrupan en imágenes aportadas por los docentes en donde se representan lo que ellos/ellas entienden por relaciones intersubjetivas y de alteridad, mediante las cuales se generan relatos y narrativas personales que nos aproximan a entender y comprender las mismas para tal fin se utiliza la propuesta realizada por Peirce (1986).

Fotografía/Docente	Concepto	Significado
FT001_IRAK08 	Cuidado entre docentes	<i>Bueno por medio de esta imagen quiero representar el cuidado. Aquí se puede observar unas tiritas en el centro y alrededor hay personas diferentes que son mis compañeros/as de trabajo, son personas diferentes, por eso he planteado colores diferentes. Aquí lo que quiero reflejar, yo soy la del centro y que me he sentido muy cuidada sobre todo en esta última etapa, por personas que ni siquiera</i>

³⁰ Publica la única revista en euskera dedicada en exclusiva a la educación. Participa y organiza jornadas, cursos de innovación educativa. Es referencia en el ámbito educativo. Información adicional: www.hikhasi.eus

		conocía. No sé son relaciones muy especiales, ya que ni las conoces, pero sientes que te cuidan. ¿Puede ser que no conozcas a alguien, pero te sientas muy cuidada? Yo me siento así estos últimos meses y he querido plasmar eso.
FT002_IRAK03 	Relaciones horizontales. Apoyo y ayuda entre profesionales diferentes	Aquí estamos mi compañera y yo, somos docentes de Educación Física, en el polideportivo y estamos juntos. Esto es curioso, este año me han puesto un ayuda por que el grupo de alumnos/as es grande. Esto es muy raro en Secundaria. Alguna que otra vez, viene algún Profesional de Pedagogía Terapéutica (no es mi caso), pero siempre los roles están muy marcados, uno es el docente titular y el otro/a es el que viene a dar apoyo o ayuda, por tanto, no es trabajo colaborativo, aunque estemos juntos trabajando. Puesto esto quiere decir que estamos unas horas juntos, organizamos las clases, pero cada uno tiene su rol, específico.

Conclusiones y Propuestas

Concluimos que las relaciones de alteridad son una valiosa fuente para repensar en esa nueva gramática a la que Mélich (2021) y otros autores hacen hincapié, ya que nos permiten adentrarnos en el núcleo de la escuela. Estas relaciones constituyen espacios de encuentro, simbólicos e invisibles, donde se establecen vínculos e interacciones de diversa índole que afectan y moldean todo el ámbito escolar/educativo.

Desde la perspectiva de la inclusión, concebida como un proceso social de corresponsabilidad en el que todos los agentes educativos desempeñan un papel fundamental en la valoración del sistema educativo y social, el análisis y comprensión de las relaciones de alteridad nos posiciona de manera favorable para comprometernos con un enfoque educativo más ético.

Del mismo modo, la incorporación de técnicas narrativas basadas en la fotografía nos permite ampliar nuestra perspectiva y facilita la transformación social y educativa, ya que, como indica

Pink (2007), el investigador (docente) debe tomar conciencia de cómo los elementos de su identidad adquieren mayor significado, cómo se representan y cómo se construyen en relación con las personas con las que trabaja.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, S., y Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Amenabarro, E. (2023). Análisis de las relaciones pedagógicas entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: una experiencia mediante la fotoelicitación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 189-210. <https://doi.org/10.6018/educatio.525251>
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Paidós.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Clandinin, D., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker, & P. Peterson (Edits.), *International encyclopedia of education* (3rd edition.). Elsevier.
- Gárate A., y Ortega, P. (2015). *Educación desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Husserl, E. (1984) *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Ediciones Folios.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- López Melero, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad, in Educación crítica e inclusiva en una sociedad postcapitalista. Octaedro
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Mélich, J.C (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayos sobre un tiempo precario*. Tusquets
- Mínguez, R. y Linares., L (2023) [Coord.]. *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro
- Montoya, M^a M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: a pretext. *International journal of inclusive education*, 15(4), 379-388.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Narcea.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J, De las Heras Cuenca, A.M, Torrego González, A., y Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41–56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Don't Know What to Do. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. [Disability, stigma and suffering in schools. Emerging narratives for the right to inclusive education]. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ENRIQUECER EL PRACTICUM DE MAGISTERIO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y DE JUSTICIA SOCIAL

Ignacio Figueroa Céspedes¹, M^a Yolanda Muñoz Martínez², Esteban Fica Pinol¹
Universidad Diego Portales¹, Universidad de Alcalá²

Autoría de correspondencia: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Resumen

El prácticum es crucial para desarrollar competencias en los futuros maestros/as. No obstante, necesita mejoras en su implementación, incluida una mayor integración teórico-práctica. Este estudio se propone comprender la experiencia de un grupo de estudiantes de magisterio en su prácticum, utilizando una metodología participativa y crítica. Se identificaron diferentes etapas del proceso de reflexión y aprendizaje del estudiantado durante el Prácticum. Estas categorías van desde el inicio de la práctica hasta la etapa de cierre, donde se destaca la importancia de la co-construcción del conocimiento para el desarrollo de competencias docentes inclusivas. Los hallazgos destacan la importancia de la reflexión crítica, el apoyo entre estudiantes y la necesidad de una formación inclusiva y justa para los futuros docentes como vía para la promoción de la inclusión y la justicia social en educación.

Palabras clave: formación inicial, educación inclusiva, metodologías críticas, investigación participativa.

Introducción / Marco Teórico

En la formación inicial docente, se resalta la necesidad de cultivar un perfil comprometido con los derechos humanos y la inclusión. La educación superior desempeña un papel fundamental en la promoción de oportunidades de aprendizaje y en la garantía de una educación equitativa y de calidad. Muntaner et al. (2021) señalan que la formación inicial de maestros en España no satisface las demandas de la educación inclusiva, agravadas por la pandemia COVID-19, que ha impactado desproporcionadamente a las personas en situación de vulnerabilidad. Es esencial que los futuros maestros reflexionen sobre estas realidades y comprendan su responsabilidad en mitigar las desigualdades, lo que debe ser un elemento central de su formación docente (Muñoz-Martínez et al., 2021).

Un aspecto central para lograr esto, es que los programas de formación del profesorado estén guiados por valores, visiones y creencias que fomenten la ciudadanía democrática crítica en el estudiantado, promoviendo apertura mental, pensamiento crítico, respeto, cuidado, compasión y responsabilidad (Hytten, 2015). La implementación de estos valores requiere metodologías de enseñanza que promuevan actitudes y prácticas alineadas con la justicia social, como pedagogías críticas (Boylan y Woolsey, 2015; Philpot et al., 2021).

Para Muñoz-Martínez et al. (2022), el prácticum representa un período clave en la formación de estudiantes de Magisterio, donde experimentan la importancia de las relaciones personales y profesionales que establecen y desarrollan. Este hallazgo se respalda con investigaciones que destacan al prácticum como momento crucial para el desarrollo de una identidad docente sólida (Vanegas y Fuentealba, 2019). Se aboga por diseñar programas de formación que se centren en las prácticas en las escuelas y que integren tanto el conocimiento universitario como el conocimiento de las escuelas fortaleciendo las asociaciones entre docentes e investigadores (Sewell et al., 2018).

Objetivo

Comprender la experiencia de estudiantes de magisterio en su Prácticum de Magisterio con mención en necesidades educativas especiales.

Metodología / Método

El estudio tiene un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo y participativo, alineado con la investigación-acción participativa (Wood, 2019), promoviendo un proceso de co-construcción de significados entre investigadores y participantes. El diseño metodológico busca resolver problemas complejos en comunidades específicas, con el fin de comprender mejor la situación, mejorar prácticas, aprender y promover la justicia social (Zuber, 2015). Así, este enfoque, en el contexto académico, permite fomentar en los estudiantes la reflexión crítica y la adopción de formas democráticas de ontología y epistemología (Wood, 2019).

Los participantes son 14 estudiantes del Magisterio en Educación Primaria realizando su Prácticum, en donde seis estudiantes realizaron las prácticas con un tutor/a especialista en Educación Primaria y ocho estudiantes con un tutor/a especialista en pedagogía terapéutica. Cuatro estudiantes realizaron sus prácticas en la Comunidad de Madrid y diez en Castilla-La Mancha. Ningún estudiante tiene otra titulación de Grado, por lo que la formación de todos los participantes es bastante homogénea y sus edades oscilan entre 22 y 28 años.

El estudio se realizó en el Practicum III del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Alcalá, donde los estudiantes se especializan en necesidades educativas especiales. Durante nueve semanas, los estudiantes realizan prácticas en escuelas de Educación Infantil y Primaria en dos comunidades españolas, supervisados por maestros tutores, quienes participan voluntariamente, y la evaluación de las prácticas es compartida entre la universidad y la escuela. Todos los participantes aceptaron voluntariamente participar del estudio en base a un consentimiento informado, aprobado por el comité de ética de la Universidad (CEIP/2022/6/123), asegurando validez e integridad ética de la investigación.

Se realizaron ocho sesiones de co-construcción, con una duración de hora y media cada una, en donde los estudiantes abordaron problemáticas vinculadas a su práctica profesional, reflexionando sobre el papel del docente en una educación inclusiva y basada en la justicia social. Los y las participantes elaboraron significados de la práctica profesional realizada, comprendiendo colaborativamente situaciones emergentes a través del registro y análisis de incidentes críticos (IC), trabajo en grupos de reflexión y entrevistas grupales. Finalmente, se realizaron cuatro entrevistas a estudiantes y dos entrevistas al equipo coordinador o “amigos críticos”.

Se empleó un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), construido participativamente con el grupo de practicantes (Wood, 2019). Se lleva a cabo a través de una secuencia de actividades que incluyen la generación de códigos y ejemplos, la depuración de categorías y la validación de los hallazgos.

Resultados

Se elaboran cuatro categorías que agrupan los ocho seminarios, con títulos que reflejan la triangulación entre los instrumentos de producción de información.

Seminario 1 y 2: “Un buen comienzo: Confiamos en nuestra capacidad de reflexión”.

En los dos primeros seminarios, se aborda una descripción sobre aquellas competencias y valores que subyacen al docente inclusivo. Un marco relevante puesto en práctica ha sido el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015), trabajado previamente en clases. Se genera una reflexión inicial que contextualiza la entrada a las distintas instituciones educativas. Se realizan ejercicios reflexivos, discutiendo aquellos IC registrados en los primeros días de práctica. El formato consiste en relatar oralmente sus experiencias, mientras buscan aspectos en común, realizando un análisis situacional sintético y crítico:

“Nos juntamos también en grupos de cuatro o cinco y me gustó mucho contar, me gustó mucho escuchar las situaciones de los compañeros y, sobre todo, me ayudó a aprender. Quizá cómo actuar ya que bueno, en los primeros IC yo creo que todos íbamos un poco contando lo que habíamos hecho, cómo los habíamos resuelto, pero sí es verdad que no teníamos mucha experiencia. Entonces, al contar, nuestros incidentes, sí que es verdad que nuestros compañeros nos daban sus posibles soluciones y a mí, por ejemplo, me sirvió mucho de cara a los siguientes incidentes. (Entrevista Lila, marzo 2023)

Estas experiencias muestran la necesidad de reconocer aquellos valores que subyacen a las prácticas pedagógicas, por lo que el profesorado adoptó un estilo interrogativo para abordar la relación entre prácticas pedagógicas, valores y competencias docentes, promoviendo la reflexión horizontal donde el practicante tiene la capacidad de posicionarse críticamente. De esta forma, se fue constituyendo un rol de *amigos críticos*, otorgando contrapuntos e ideas alternativas a sus experiencias, buscando concientizar al practicante sobre su rol y responsabilidad, brindándole agencia para reflexionar sobre su práctica.

Seminario 3 y 4: “Encontramos malas prácticas, pero creemos que podemos hacer el cambio”

Durante estos seminarios, se enfatizó la reflexión pedagógica en torno al aprendizaje y las situaciones educativas que los participantes enfrentaban. El análisis emocional de los incidentes críticos permitió una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje y de las dinámicas emocionales involucradas. Sin embargo, algunos participantes expresaron episodios de frustración al observar prácticas docentes inadecuadas.

Fue como un poco frustrante el decir jolines, pues con las ganas que entramos nosotros al centro y encontrarte con alguien que no tiene ganas, es decir, bueno, pues tengo que cambiar esto, o sea, es, son ganas de cambio, sinceramente. (Nota de Campo 6, enero 2023)

Esta situación resalta la tensión entre las expectativas institucionales y la necesidad de una práctica reflexiva y crítica, alineada con las recomendaciones de Muntaner et al. (2021) y Muñoz-Martínez et al. (2021) sobre la formación docente inclusiva.

Seminario 5 y 6: “Seminarios interprácticas: Es injusto que sólo nosotros podamos ser inclusivos”.

El quinto y sexto seminario, fueron espacios “interprácticas” en donde el grupo de estudiantes realizó una presentación a practicantes de otras menciones. Se trabajó en grupos pequeños liderados por practicantes de NEE. Como recursos utilizan videos y material con información relevante sobre la inclusión educativa. El estudiantado evalúa que el espacio constituyó una instancia significativa para la reflexión, dado que tuvieron que explicar y dialogar sobre la inclusión educativa a futuros docentes que no manejaban conceptos esenciales en dicha materia, sintiéndose empoderados y conformes con lo aprendido. No obstante, el grupo participante lamenta la falta de oportunidades que tuvo el otro grupo ya que no conoció el enfoque de forma sistemática, advirtiendo la necesidad de ampliar la formación a todas las menciones:

[...] pasando al seminario, era como, cómo son esos docentes, esas prácticas inclusivas, cómo entonces, claro, era como, guau. Y sobre todo cuando hablamos con los de la mención de inglés (...) les falta muchísima formación, o sea, todo lo que yo he aprendido es la mención. Ellos es que tienen un 2% de lo que yo puedo llegar a saber [...] Así pues, si es que este alumno tal [...] tuviera la formación que yo tengo, sabrías que eso es posible, o sea, es que en esta vida nada es imposible. (Entrevista Aldana, marzo 2023)

Seminario 7 y 8: “Reflexionamos y co-construimos nuestras competencias inclusivas”.

En los últimos seminarios, se resalta la importancia de la co-construcción del conocimiento y las competencias docentes inclusivas. Se enfoca en la necesidad articular y converger las diversas perspectivas y experiencias de los participantes para enriquecer el aprendizaje colectivo. En este espacio de evaluación del proceso, se destaca la innovación realizada, valorando especialmente la colaboración para construir el conocimiento y las habilidades profesionales. Un aspecto sumamente relevante ha sido la escucha y la posibilidad de construir opciones para abordar los IC. El apoyo entre estudiantes y la participación activa es vital para desarrollar conocimiento emancipador.

Discusión

La experiencia analizada ha permitido comprender como enriquecer la reflexión transformadora en el contexto del prácticum. Estos aspectos son fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática crítica (Hytten, 2015). Además, se resalta la importancia del análisis profundo de las situaciones pedagógicas para abordar de manera integral los desafíos inclusivos, en particular, comprendiendo las limitaciones para llevar los valores inclusivos a la acción en las escuelas (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, se reconoce la relevancia de considerar tanto las dimensiones emocionales como pedagógicas del proceso de prácticum, dada su capacidad de transformar la identidad docente (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Los espacios liderados por estudiantes en los encuentros "interprácticas" resaltan la necesidad de una formación inclusiva accesible a todo el profesorado como también indican Muntaner et al. (2021), evidenciando la importancia de ampliar el enfoque reflexivo en la formación docente y basado en las prácticas docentes en la línea de la investigación de Ponce y Camus (2019) quienes abogan por un modelo pedagógico de formación docentes orientado al desarrollo de competencias reflexivas. Además, la colaboración entre estudiantes en la co-construcción del conocimiento y las competencias docentes inclusivas en los últimos seminarios subraya la importancia de un enfoque emancipador y participativo en la formación docente, donde el diálogo y la colaboración son fundamentales para abordar los desafíos inclusivos en la práctica educativa (Sewell et al., 2018; Wood, 2019).

Finalmente, la experiencia del prácticum facilitó una reflexión profunda sobre la práctica docente, promoviendo el desarrollo de competencias inclusivas y una identidad docente comprometida con la justicia social, a través de recursos de la investigación acción participativa (Nind y Vinha, 2014; Wood, 2019; Zuber, 2015). Estos hallazgos están en consonancia con las recomendaciones de la literatura sobre la necesidad de programas de formación del profesorado que integren valores de justicia social y pedagogías críticas (Boylan & Woolsey, 2015; Philpot et al., 2021).

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, este estudio resalta la necesidad de adoptar un enfoque holístico y reflexivo en el prácticum. Es crucial establecer la reflexión crítica como una práctica permanente, con el fin de forjar una identidad profesional comprometida con una ciudadanía democrática y crítica. De esta forma, el prácticum se revela como una oportunidad para la formación docente inclusiva (Muñoz-Martínez et al., 2021; 2022), ya que facilita la creación de una comunidad de práctica que permite abordar la brecha entre el ideal docente y la realidad práctica.

Reimaginar el prácticum implica estimular la participación activa del profesorado en formación mediante la instauración de espacios de reflexión colaborativa permanente. Esto adquiere una importancia particular al considerar la sensible transición de los practicantes, que pasan de ser estudiantes a convertirse en docentes. Además, resulta esencial incorporar la formación en inclusión y justicia social en todos los programas de formación docente, así como emplear herramientas de investigación-acción participativa para garantizar un aprendizaje emancipador. El fortalecimiento de las competencias emocionales y de resistencia a través del análisis de incidentes críticos también se presenta como un aspecto fundamental para el desarrollo profesional integral del futuro profesorado.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71.
- Bourke, L. (2009). Reflections on doing participatory research in health: Participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), 457-474.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hyttén, K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1-10.
- Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad: De la teoría a la práctica*. Narcea Ediciones.
- Hyttén, K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1.
- Muntaner, J., Mut, B., & Pinya, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27.
- Muñoz-Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., de la Sen Pumares, S., & García, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Muñoz-Martínez, Y., Domínguez-Santos, S., de la Sen-Pumares, S. & García, J. (2022). Teachers' professional development through the education practicum: A proposal for university-school collaboration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 17(2). 464-478. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6832>
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., & Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57-75.
- Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Nind, M., & Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109.
- Sewell, A., Cody, T., Weir, K. & Hansen, S. (2018). Innovations at the boundary: an exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 321-339.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.

- Wood, L. (2019). *PALAR as a transformative, collaborative and democratic approach to educational research. Participatory action learning and action research: theory, process & practice*. Routledge.
- Zuber, O. (2015). Participatory action learning and action research (PALAR) for community engagement: A theoretical framework. *Educational research for social change*, 4(1), 5-25.

AUTOPERCEPCIÓN CRÍTICA EN LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES MOTIVACIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Jesús Cuevas Salvador
Universidad de Zaragoza

Autoría de correspondencia: jesuscs@unizar.es

Resumen

Con el objetivo de guiar en la percepción emocional crítica sobre la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje, en 32 estudiantes ($n=32$) del Máster en Profesorado, matriculado en la Universidad de Zaragoza, se ha seleccionado la metodología de investigación mixta. El procedimiento para la obtención y recopilación de información se ha basado en el diseño de un cuestionario para facilitar el análisis de tipo descriptivo y exploratorio. Las variables cualitativas ordinales de autoconocimiento, autorregulación y automotivación han creado el constructo de autopercepción crítica de emociones motivacionales, obteniendo una precisión de fiabilidad Alfa de Cronbach $\alpha = ,725$. Los datos obtenidos han demostrado la ausencia de disonancia cognitiva, una actitud proactiva y acción razonada del estudiantado, recreando escenarios optimistas y de éxito en relación con la conexión con el aprendizaje, sin embargo, en el autoconstrucción de este relato positivo, con el fin de fortalecer la autoestima y disminuir la ansiedad, es determinante la construcción de los sesgos cognitivos.

Palabras clave: aprendizaje, emociones, enseñanza, motivación, autoconocimiento.

Introducción / Marco Teórico

El rol docente, al inicio de la asignatura, lleva implícito la función de conocer al alumnado y averiguar las percepciones relacionadas con la conexión con el aprendizaje. Esta investigación analiza la monitorización del autoconocimiento y la autorregulación de las emociones motivacionales del alumnado, con el fin de prevenir la ansiedad, culpabilidad y el autoengaño frente a la responsabilidad que conllevan los procesos de aprendizaje (Rincón Sierra, 2020).

Para Goleman (1996), inteligencia emocional comienza con la toma de conciencia de las emociones uno mismo y se extiende hasta tomar conciencia de las emociones de los demás, Siguiendo a Salovey y Mayer (1990) las emociones influyen y determinan las conductas, la gran parte de los comportamientos y decisiones.

Las emociones son reacciones neurofísicas, desencadenadas por un estímulo interno o externo, como respuesta al entorno que rodea a la persona en su vida cotidiana: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza.

Las reacciones neurofísicas emocionales se incorporan al proceso cognitivo para ser analizadas, iniciando la activación y reacción de los dos componentes de la inteligencia emocional: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, según la teoría de las inteligencias múltiples (Gadner, 1993).

La inteligencia emocional y el cociente intelectual se complementan, Siguiendo las teorías de Seligman (2018), para poder intervenir de forma proactiva y gestionar los sentimientos que ayuden a superar las dificultades con resiliencia, despertar el interés, la ilusión y motivación, desarrollar la empatía y habilidades sociales, para alcanzar suficiente grado de autoestima y de autoconcepto en las interacciones con el contexto.

La actitud, según Allport (1994), son disposiciones mentales que se organizan a partir de la

experiencia que dirige o mueve las respuestas de cada estudiante para afrontar sus objetivos, deseos y necesidades de las situaciones con las que interactúa. La actitud también es una predisposición para responder de forma positiva, negativa o neutra ante una situación, una predisposición aprendida y que busca congruencia entre la actitud y la conducta, según la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 2015).

En las actitudes intervienen tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, interactuando entre sí para dar forma a la actitud, evaluando y expresando el grado de intensidad favorable, desfavorable, neutral o ambivalente frente a una situación de la vida. Los tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, se sincronizan buscando consistencia en las respuestas ante las situaciones de la vida.

Objetivos

¿Cómo es la autopercepción emocional de cada estudiante al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje? La pregunta de investigación se enfoca hacia la actitud del alumnado, para promover un análisis inductivo y descriptivo sobre los datos obtenidos en la monitorización de la gestión del constructo de gestión emocional crítica.

El objetivo general de esta investigación, en el contexto de la pregunta de investigación, se contextualiza en la incertidumbre que genera la interacción entre el alumnado y el profesorado, al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje: Guiar al alumnado en la percepción emocional crítica sobre la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo general se ha operativizado en dos objetivos específicos, sincronizados con la secuencia de actividades diseñadas para guiar y obtener información sobre la perspectiva del estudiante:

1. Guiar la autogestión emocional, implementando un cuestionario, donde cada estudiante escribirá contenidos sobre sus percepciones, en relación con los cinco componentes de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.
2. Analizar e interpretar los datos obtenidos en el cuestionario, análisis de tipo descriptivo para conocer la perspectiva crítica del estudiante en su conexión con el aprendizaje.

Metodología

La población objeto de estudio está formada el alumnado de la Universidad de Zaragoza (España), se trata de una muestra donde participan un total de 32 estudiantes (n=32), matriculados en la asignatura Innovación e investigación educativa, en el Máster de Profesorado, curso 2022/2023.

El tipo de muestreo no probabilístico, técnica seleccionada por criterios de accesibilidad y conveniencia, se caracteriza por ser un muestreo no aleatorio, opinático, intencional y estimativo. En la distribución por género, el 67% es femenino y el 21% es de género masculino.

El procedimiento para la obtención y recopilación de información sobre la percepción crítica de la conexión del alumnado con el aprendizaje ha sido exploratorio, metodología mixta a través de variables cualitativas ordinales y variables cuantitativas discretas. En la operatividad de las variables se ha diseñado escalas de medición politómicas ordinales y escalas continuas representadas por indicadores que conforman el método de medición que proporciona la escala Likert.

Las preguntas del cuestionario emergen del significado semántico de 5 variables cualitativas ordinales y variables cuantitativas discretas, seleccionadas para la obtención de datos, un proceso cognitivo para guiar los canales visual, auditivo y kinestésico, de cada estudiante. El orden, secuenciación y las relaciones entre las variables y los ítems del cuestionario, forman la estructura diseñada para monitorizar la autogestión crítica emocional del alumnado en tres fases:

1. Autoconocimiento. ¿Te sientes capaz de afrontar la asignatura?
2. Autorregulación. ¿Qué grado de dificultad tiene la asignatura?, ¿Qué esfuerzos tienes pensado hacer?
3. Automotivación: ¿Motivación al inicio de la asignatura?, ¿Resultados que deseas tener?

La validez y fiabilidad de las preguntas, según Martínez et al., (2014) aporta información sobre la consistencia interna, el grado en que todos los ítems covarían entre sí, la equivalencia entre los cuestionarios y la estabilidad de las medidas. La precisión del cuestionario, como instrumento de medida ha obtenido el coeficiente de Alfa de Cronbach $\alpha = ,725$ indicando la consistencia interna entre las cinco variables que forman el constructo conexión del estudiante con el aprendizaje a través de la gestión emocional.

Resultados y Discusión

La tabulación de los datos obtenidos en cada una de las cinco preguntas, integradas en el cuestionario, identifica y define cada variable dependiente, se operacionaliza incorporando la escala de medición Likert, estableciendo 5 niveles de indicadores lineales de graduación, permitiendo calificar dos posturas bipolares, así como un nivel intermedio, para medir el grado de acuerdo o desacuerdo sobre las percepciones, opiniones y actitudes del alumnado en conexión con el aprendizaje, autorregulando su inteligencia emocional:

1. En relación con la capacidad para afrontar la asignatura, el 41% del alumnado ha seleccionado un valor modal alto, $Mo=4$.
2. La percepción sobre el grado de dificultad que puede representar la asignatura, después de presentar el programa curricular, la frecuencia relativa del 55% del alumnado ha seleccionado el intervalo modal medio $Mo=3$.
3. Ante la dificultad percibida, la actitud de esfuerzo, a priori, se expresa a través del valor modal alto $Mo=4$, para la frecuencia relativa del 69%.
4. En relación con las expectativas y recompensas al esfuerzo, los resultados que desea obtener el alumnado están situados en el valor modal $Mo=4$, la frecuencia relativa obtenida es del 53%.
5. La automotivación percibida por el alumnado, después de establecer el primer *feedback* con el profesor/a e iniciar el contacto con los contenidos, los resultados de aprendizaje, las metodologías y el sistema de evaluación, el valor modal $Mo=4$, motivación alta en el comienzo de la asignatura, siendo la frecuencia relativa absoluta del 39 %.

Desde el paradigma educativo humanista, cada estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la autorrealización, la individualidad, la autonomía y la libertad, respetando sus opiniones y sentimientos (Amazo-Velásco y Suárez-Molina, 2023).

El análisis de los datos, extraídos a través de la escala de medición Likert, llevan a mostrar la personalidad del alumnado, definiendo una actitud positiva construida, estableciendo alianzas entre automotivación, esfuerzos y resultados finales para superar las dificultades. El alumnado ha conseguido formar un constructo actitudinal, según Frankl (2015) ha construido una actitud proactiva, una disposición mental que prioriza la eficiencia, la responsabilidad, iniciativa, disposición y alta capacidad de respuesta en el primer contacto con la asignatura.

El alumnado expresa sus propias decisiones, al mismo tiempo que construye su destino, guiado por las preguntas escribe su guion sobre la voluntad de dar sentido a la relación con la asignatura con el objetivo de alcanzar los resultados finales (Cuevas Salvador, 2022). Siguiendo los principios de Covey (2023) se trata de que cada estudiante tome la responsabilidad y ejercite la habilidad de seleccionar su respuesta ante el estímulo de conectar con la asignatura.

Analizando la teoría de la atribución causal de Heider (1958), a través de las preguntas formuladas, cada estudiante evalúa como percibe su propio comportamiento, un proceso de

atribución interna que define la propia autoestima, al expresar el éxito en los resultados finales por la autopercepción de disponer una capacidad alta y unos esfuerzos altos para afrontar los resultados (Cuadro, et al., 2023).

El proceso de justificación de cada estudiante se ajusta a la teoría de la acción razonada (Reyes Rodríguez, 2007), la conducta de cada estudiante es el resultado de un proceso racional, la intención conductual que proviene de la acomodación de sus actitudes a las creencias normativas que se esperan del alumnado.

Las atribuciones causales, la ausencia de disonancia cognitiva, la acción razonada y la actitud proactiva del estudiantado recrean escenarios optimistas y de éxito en relación con la conexión con el aprendizaje, sin embargo, en el autoconstrucción de este relato positivo (Benavides Bailón y Mendoza Lino, 2020), con el fin de fortalecer la autoestima y disminuir la ansiedad, es determinante la construcción de los sesgos cognitivos.

Conclusiones y Propuestas

El objetivo de esta investigación educativa, ha permitido analizar la perspectiva del estudiante, en relación con las percepciones emocionales sobre la conexión con el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, en el alumnado del Máster en Profesorado, Universidad de Zaragoza (España), durante el curso 2022-2023.

A través de la implementación en el aula de un cuestionario, se ha guiado la autorregulación de la inteligencia emocional. Los datos obtenidos revelan frecuencias relativas de valor medio alto en la mayoría del alumnado, en relación con las variables: capacidad para afrontar la asignatura, grado de dificultad del programa de la asignatura, esfuerzos previos para superar la asignatura y expectativas de recompensa positiva al finalizar la asignatura.

El cuestionario ha permitido elaborar el constructo actitudinal basado el componente de automotivación. La escala de valoración Likert ha proporcionado datos de motivación alta y muy alta expresados por el 92% del alumnado, en el primer *feedback* con la asignatura y la actividad docente, datos que revelan un estado actitudinal de valoración positiva para impulsar comportamientos responsables.

La secuencia de las preguntas ha conectado con los procesos de aprendizaje, donde cada estudiante toma conciencia de su autoconocimiento, inicia su proceso de autorregulación y genera su automotivación sobre sus emociones, sentimientos y pensamientos en la elaboración de sus opiniones y percepciones, el desarrollo de sus talentos y potencialidades para alcanzar la autorrealización.

Referencias bibliográficas

- Amazo-Velásco, F. M., y Suárez-Molina, V. J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49–67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- Allport, F. H. (1985). *La personalidad: Su configuración y desarrollo*. Herder.
- Allport, F. H. (1994). *Psicología social*. Routledge.
- Benavides Bailón, J. M., y Mendoza Lino, P. (2020). El Storytelling en la Educación Superior: un Análisis del Impacto y Pertinencia de la Narración de Historias en el Proceso Formativo. *Revista Científica Hallazgos*21, 5(2), 149–161.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Covey, S.R. (2023). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Planeta.
- Cuadro, A., Leibovici, G., y Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes.

- Ciencias Psicológicas, 17(1), 3004. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- Cuevas Salvador, J. (2022). Emotional intelligence and self-regulation of motivation at the beginning of the subject. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 11(5), 1–12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3864>
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (2015). Predicting and Changing Behavior. Routledge.
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder.
- Gardner, H. (1993). Múltiple Intelligences. The theory in practice. Nueva York: Basic Books.
- Golema, D., Mckee, A., David, s., y Gallo, A. (2023). Inteligencia emocional: Cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional. Reverté Management (REM)
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. Wiley.
- Martínez, M.A. Hernández, M.J. Hernández, M.V. (2014). Psicometría. Alianza.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Maturana, H. (2015). Desde la Biología a la Psicología. Universidad Católica de Chile.
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. Psychologia. Avances de la disciplina, 3(2), 81-107.
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. Investigación Educativa Duranguense (México), 7, 66-77.
- Rincón Sierra, F. M. (2020). Análisis de la aplicación de la teoría cognitiva de Jerome Bruner como mecanismo para fortalecer la conducta ambiental en los estudiantes del Grado Segundo de la Institución. Revista Docentes 2.0, 9(1), 132–141. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i1.110>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Seligman, M. (2018). El circuito de la esperanza: El viaje de un psicólogo de la desesperanza al optimismo. EDICIONES B.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SOCIALMENTE COMPROMETIDO CON LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Juan Peña Martínez¹, Ana Cano Ortíz¹
Universidad Complutense de Madrid¹

Autoría de correspondencia: jpe01@ucm.es

Resumen

En este trabajo se describe una experiencia educativa llevada a cabo en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, centrada en la aplicación de Aprendizaje-Servicio (ApS) y *Design For Change* (DFC). Se ha fomentado la interacción entre estudiantes con discapacidad intelectual, que cursan la especialidad en Atención a la Salud y Dependencia (Diploma LICEO), y un grupo de estudiantes de Magisterio y Pedagogía, los cuales desarrollaron proyectos para actualizar recursos didácticos dirigidos al estudiantado con diversidad cognitiva. Las fases de DFC facilitaron a los estudiantes la identificación de problemas, diseño del plan de acción, ejecución, reflexión y difusión del proyecto; fomentando la empatía, creatividad, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Asimismo, los futuros docentes completaron un portafolio digital donde registraron su trabajo e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La valoración de los discentes es muy positiva destacando la oportunidad brindada para explorar una forma de educación transformadora que ayuda a impulsar una perspectiva reflexiva y crítica de la realidad. Por ende, la combinación de DFC y ApS ha promovido un aprendizaje experiencial y significativo, enfatizando el compromiso social de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, design for change, discapacidad intelectual.

Introducción

Si pretendemos que la educación sea la clave para formar ciudadanos/as que ayuden a garantizar un futuro viable y próspero de la sociedad (Leal, 2009), esta debe aportar realismo y utilidad al objeto de preparar para ir superando dificultades personales, sociocomunitarias, intelectuales, afectivas, etc. (Colom, 2000). Estas premisas favorecen un planteamiento pedagógico basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) al conseguir una relación más directa entre lo que se aprende y cómo se aprende y lo que se hace y cómo se hace, en este caso, en beneficio de los estudiantes, pero también de la comunidad.

Si bien es cierto que las universidades pueden desempeñar un papel crucial en la generación de conocimiento a través de la investigación, su mayor impacto se manifiesta en el estudiantado que se forman en su seno (Aramburuzabala et al., 2015). En este sentido, la metodología ApS se ha revelado como una estrategia idónea en el contexto universitario para la implementación de prácticas docentes y de aprendizaje que más allá de preparar a los estudiantes para su futuro profesional, los anima a asumir un papel activo y socialmente responsable en la comunidad (Francisco y Miravet, 2010; Martínez, 2008).

Asimismo, en el mencionado marco de ApS, la conexión entre pensar, reflexionar, valorar, tomar decisiones y actuar se ve enriquecida por la inclusión de las emociones como la empatía y la compasión (Sleurs, 2008). Al involucrarse en sus proyectos de servicio comunitario, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar de los demás, comprender sus necesidades y sentimientos, y desarrollar una mayor empatía hacia sus comunidades. Esta conexión emocional alimenta su reflexión y valoración de las situaciones sociales, y los impulsa a tomar decisiones informadas y comprometidas con el bienestar de los demás. Por lo tanto, ApS no solo promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes, sino que

también les muestra el camino para convertirse en agentes de cambio, capaces de transformar positivamente su entorno.

Ahora bien, de cara a diseñar y llevar a cabo adecuadamente el servicio, se ha comprobado que ayuda la implementación de la metodología *Design For Change*, en adelante DFC. Esta estrategia se basa en pensamiento de diseño, y se caracteriza por fomentar la empatía, la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico (Cantón y Ojeda, 2017). De esta manera, los estudiantes no pierden el hilo conductor de sus proyectos en las distintas fases de planeamiento, ejecución, reflexión y difusión, pero las metas finales del proyecto las fija el contexto de ApS (Peña y Rosales, 2022).

La metodología DFC se basa en cinco fases: “Siente”, donde los participantes empatizan con los problemas de la comunidad mediante la observación y la escucha; “Imagina”, en la que se generan ideas creativas para solucionar estos problemas; “Actúa”, donde las ideas se ponen en práctica mediante la creación de prototipos y la implementación de soluciones; y “Evolúa”, que implica reflexionar sobre el proceso, evaluar el impacto y aplicar los aprendizajes a futuros proyectos, y “Comparte”, fase final en la que se comunican los resultados y aprendizajes obtenidos. Para más información consultar <https://dfcspain.org/>

Objetivos

El objetivo general ha sido introducir la metodología ApS de una manera práctica a un grupo de estudiantes de Magisterio y Pedagogía de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado (CFP) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ello ha permitido a los/las discentes proyectar acciones reales, en un contexto acorde con las necesidades académicas y profesionales que demandan sus perfiles profesionales. Específicamente, se les ha ofrecido un marco de desarrollo profesional sobre la atención a estudiantes con diversidad cognitiva. En este sentido, se les ha proporcionado un espacio de encuentro con dichos estudiantes para posteriormente, en colaboración con una asociación en pro de un beneficio social, contribuir a facilitar su integración plena y efectiva en la sociedad.

Metodología

Caracterización de la muestra

La muestra la componen 44 estudiantes, 43 mujeres y 1 hombre, que cursan la asignatura de Didáctica de Ciencias de la Naturaleza como parte del Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Pedagogía en la Facultad de Educación – CFP de la UCM.

Diseño del Aprendizaje-Servicio

Los proyectos de los estudiantes están dirigidos a dar servicio a la asociación Achalay (<https://www.achalay.es/>), que en colaboración con la UCM desarrolla el Diploma LICEO en la Facultad de Educación–CFP, cuyo propósito es ayudar en la educación de jóvenes con diversidad cognitiva. Es un programa contra la exclusión educativa, social y económica, de duración dos cursos, que proporciona a los anteriores estudiantes un diploma formativo que les posibilita para desarrollar plenamente su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, y refuerza el respeto por los derechos humanos, además de favorecer el máximo desarrollo de la personalidad, las aptitudes mentales y físicas, así como la participación efectiva en una sociedad libre. Por tanto, con este tipo de ApS, no solo se fomenta el valor de la inclusión en el entorno universitario, sino que se contribuye a destruir estereotipos, impulsando valores como la solidaridad, la apertura y la flexibilidad (Izuzquiza, 2012).

Concretamente, el marco de trabajo de los estudiantes de Magisterio y Pedagogía es dar apoyo a la anterior asociación en la adaptación de materiales y recursos para el estudiantado con discapacidad intelectual que cursan la especialidad de Salud y Atención a la Dependencia.

En cuanto al desarrollo de actividades, se inició con un seminario sobre las principales características de ApS y DFC, señalando para la segunda metodología las diversas etapas

necesarias para llevar a cabo con éxito, como ya se ha mencionado anteriormente en la introducción, en total cinco etapas o fases: “Siente”, “Imagina”, “Actúa”, “Evolúa” y “Comparte”.

Respecto al sistema de evaluación, los estudiantes han preparado un portafolio digital donde se ha recogido el desarrollo del proyecto. La presencialidad a las sesiones y dicho portafolio computa un 40% de la nota final de la asignatura.

Resultados y Discusión

Desarrollo de las actividades

Las cinco etapas de DFC fueron fundamentales para guiar el desarrollo de los proyectos, desde la identificación de un desafío inicial hasta la reflexión y la proyección hacia el futuro. El rol del docente se limitó a ser un facilitador de situaciones de aprendizaje.

En resumen, durante la primera fase, “Siente”, destinada a generar empatía con los estudiantes con discapacidad intelectual, un representante de la asociación Achalay presentó las características del Diploma LICEO y las necesidades a cubrir. Se organizó una sesión de interacción entre ambos grupos de estudiantes y se brindó la oportunidad de que visitaran las clases de sus compañeros con discapacidad para entender mejor sus necesidades y adaptar sus soluciones. Identificado el desafío y definida el área de acción, los estudiantes seleccionaron el tipo de solución en el que preferían trabajar. Luego desarrollaron un prototipo y diseñaron un plan de acción (fase “Imagina”), que implementaron posteriormente (fase “Actúa”). Se llevó a cabo una evaluación y reflexión sobre el proceso y el producto logrado para mejorarlo (fase “Evolúa”). Finalmente, cada equipo presentó a la clase un resumen en video de su proyecto, de unos 5 minutos de duración (fase “Comparte”). Cada equipo recibió retroalimentación del docente y se estableció un pequeño debate para obtener más detalles sobre los resultados de su trabajo.

En contraste con el típico enfoque lineal y lógico de resolución de problemas, los proyectos basados en pensamiento de diseño se centran en la intuición y la interpretación emocional (Cantón y Ojeda, 2017). Los estudiantes ganan empatía con su entorno, en nuestro caso interactúan con los estudiantes con diversidad cognitiva que comparten espacios en su propia facultad, generan ideas en grupo, las materializan y reflexionan sobre el proceso.

Se alternan momentos de pensamiento divergente para ampliar opciones y convergente para seleccionar las mejores. Esta combinación proporciona una perspectiva amplia, aunque a veces conlleva incertidumbre, pero esto es normal. El docente debe promover confianza en el proceso y así eventualmente paso a paso dicha incertidumbre se disipa.

Reflexiones críticas de los estudiantes

Mediante la construcción de un portafolio digital los estudiantes reflexionaron sobre lo aprendido con el fin de mejorar y evolucionar sus proyectos. A partir de dichas reflexiones se ha constatado una valoración muy positiva del trabajo realizado, así como su impacto en su formación profesional.

“Del proyecto nos llevamos experiencias reales que nos han hecho aprender no sólo contenidos curriculares sino experiencias, emociones y aprendizajes para la vida que llevaremos siempre en nuestras mochilas”.

Han aprendido a organizarse y reelaborar sus ideas cuando se topan con alguna dificultad.

“En la fase Imagina... el grupo tuvo ciertas complicaciones en cuanto a la lluvia de ideas, puesto que no teníamos claro lo que queríamos hacer ni cómo lo haríamos. Tampoco se nos ocurrían recursos o actividades, estábamos bloqueados mentalmente, pero con paciencia, hablando claro, analizamos muy bien lo que cada uno de los miembros del grupo pensaba. Finalmente pudimos organizar y hacer las conexiones necesarias para encontrar y visualizar la actividad y el recurso”.

Asimismo, han fortalecido sus competencias para colaborar, saber depender los unos de los otros, asumiendo las responsabilidades correspondientes para lograr el éxito de su proyecto.

“Trabajar en equipo ha sido otro aspecto destacado de nuestro proceso académico. La colaboración constante y la organización presente en la asignatura han fortalecido nuestra capacidad para enfrentar desafíos de manera conjunta y potenciar las fortalezas individuales de cada miembro del equipo. Este enfoque colaborativo no solo ha enriquecido nuestras experiencias de aprendizaje, sino que también ha modelado la importancia de la colectividad en el ámbito educativo”.

Por último, se destaca un cambio de actitud hacia la inclusión, manifestando que la adaptación de materiales para los estudiantes con discapacidad intelectual no solo ha sido un desafío educativo, sino también un acto de empatía y humanidad. Han interiorizado la importancia de la inclusión y la accesibilidad en la educación.

“Hemos aprendido a ver las diferencias como oportunidades para aprender. Al trabajar con los chicos de Achalay nos hemos dado cuenta [de] que en muchas ocasiones las personas con discapacidad intelectual son infravaloradas o infantilizadas y en realidad tienen otras capacidades y potencialidades”.

Conclusiones

El trabajo presente forma parte de una serie de experiencias que se han venido implementando en los últimos cursos académicos con estudiantes de la Facultad de Educación-CFP de la UCM. Se centran en el desarrollo e implementación de metodologías activas con el propósito de fomentar la empatía, la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico entre los discentes. Además, buscan empoderar a los estudiantes y ofrecerles la oportunidad de expresar y poner en práctica sus propias ideas para contribuir a la mejora del sistema, específicamente en su compromiso social con la atención a colectivos más vulnerables.

Según las reflexiones compartidas en sus portafolios digitales, se ha observado un impacto altamente positivo en su actitud hacia los estudiantes con diversidad cognitiva, calificando la experiencia como enriquecedora. Describen su trabajo como una oportunidad para aplicar sus conocimientos y habilidades más allá del ámbito académico convencional, convirtiéndose en una experiencia verdaderamente significativa. En verdad, el uso de la metodología DFC, a pesar de las incertidumbres iniciales, ha promovido aspectos esenciales como la escucha activa, el intercambio de intereses personales para descubrir similitudes y diferencias, la expresión de emociones y la promoción de valores como el respeto y la empatía. Todas estas habilidades sociales y emocionales son pertinentes tanto para el crecimiento personal como para el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Estos resultados pueden servir de ejemplo para otros docentes interesados en la metodología de ApS, ya que esta no solo fortalece la formación académica, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos presentes y futuros de la sociedad del siglo XXI, formando así profesionales verdaderamente comprometidos y capacitados.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, P., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: educar para la sostenibilidad y la justicia social. *Educación*, 51(1), 35-52.
- Cantón, M. y Ojeda, J.A. (2017). *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Editorial SM.
- Colom, A. M. (2000). *Los modelos educativos*. Plaza y Valdés Editores.
- Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77.
- Izuzquiza Gasset, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promotor. *Bordón*, 64 (1), 109-125.

- Leal, F. J. (2009). Educar para un futuro sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 11-33.
- Martínez, M. J. (2008). La formación del profesorado universitario para la educación en valores en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educar*, 42, 167-184.
- Peña Martínez, J., y Rosales Conrado, N. (2022). Experiencia de ApS con estudiantes con discapacidad intelectual (Diploma Liceo). *Boletín del Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura*, 303, 43-45.
- Sleurs, W. (2008). Education for Sustainable Development and Global Citizenship. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE SITUADO Y REFLEXIVO

Laura Benítez Sastre, Soledad Ros Romero
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: labenite@ucm.es

Resumen

La presente comunicación pone el foco en la formación inicial del profesorado y en la revisión de propuestas metodológicas que aboguen, desde una perspectiva inclusiva, por la conexión teoría-práctica desde una reflexión compleja del hecho educativo. Para ello, se diseña un estudio descriptivo en el que participan 603 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis de las observaciones registradas se realiza a través del Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003) extrayendo categorías de análisis significativas. Estas evidencian que las prácticas de enseñanza desarrolladas suponen a los estudiantes un desafío cognitivo en tanto en cuanto se alejan de propuestas tradicionales unidireccionales y de ejercitación memorística de las que están habituadas. Cabe destacar que, si bien la metodología desarrollada moviliza el pensamiento de los estudiantes hacia miradas de mayor complejidad, se requiere seguir ofreciendo estos escenarios en la formación inicial que permitan superar dichas dificultades.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, metodología inclusiva, reflexión docente.

Introducción / Marco Teórico

La formación de docentes en ámbito universitario no es inmune a las transformaciones culturales de la sociedad actual y, por ende, a los efectos que las mismas tienen en el hecho educativo, situación que motiva a revisar profundamente sus dimensiones de estudio interpretando qué tipo de escenarios dejan “marcas” significativas en los estudiantes que los transitan (Zabalza, 2015; Gargallo y otros, 2015; Perrenoud, 2006). Por tanto, quienes somos parte de este entramado formativo asumimos la responsabilidad de identificar evidencias científicas que den cuenta de los tipos de escenarios que pueden dejar estas huellas. En este sentido, las expresiones de los estudiantes operan de brújula marcando el norte que buscamos identificar. Entre ellas, aparece de manera recurrente la desconexión que señalan entre los contenidos disciplinares y las prácticas que registran en sus tiempos de prácticum. Evidentemente, estos comentarios expresan la dificultad que tienen para vislumbrar el interjuego que, como un todo, constituyen teoría y práctica, circunstancia que no puede ser entendida sin revisar la dicotomía existente entre ambas durante su periodo de formación inicial docente (Seixas Sampaio, 2019). Puede identificarse aquí una barrera para su aprendizaje enmarcada en las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, desde el punto de vista del paradigma de la inclusión en educación que se desarrolla en los últimos años (Echeita, 2012). Es indudable que este proceso requiere comprender el hecho educativo desde un análisis reflexivo complejo que, en tanto experiencia situada (acorde ya señalaba John Dewey en los albores del siglo XX), conecte con las características, necesidades y posibilidades de las sociedades actuales. Para ello tiene sentido acentuar los procesos de indagación reflexiva que conecten las teorías con las prácticas, y viceversa, y, de este modo, acompañar a los estudiantes en la deconstrucción (Derrida, 1989) de la unicidad en las prácticas de enseñanza consideradas hegemónicas y, por contrapartida, consideren que estas solo constituyen una parte del conjunto de alternativas teórico-prácticas que guían los modos de enseñar. La inmersión en escenarios de estudio centrados en la práctica parece

ser un camino idóneo para transitar en esta dirección pues, tal como señala Schön (1992), “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos” (p. 29). Y esta práctica no puede estar alejada de un paradigma de inclusión educativa como eje vertebrador no solo del abordaje de la profesión docente futura, sino desde el mismo momento de la formación inicial del profesorado.

Parece adecuado, entonces, acompañar a los estudiantes universitarios desde una perspectiva inclusiva a construir su aprendizaje a partir de su propia experiencia, haciendo anclajes con sus vivencias en el presente, así como servir de modelaje para ser trasladado posteriormente a las aulas en las que ejercerán la docencia. En esta línea, Echeita (2018) propone cuatro factores para el desarrollo de una educación inclusiva: la reflexión del docente que recapacita junto con sus compañeros acerca de su práctica; el uso de evidencias que permite guiar su proceso; la colaboración con otros profesionales para generar contextos inclusivos; y la disposición a formarse y a asesorarse para encarar los retos. Este mismo autor señala que se “apuesta por un marco que refuerza el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayuda a superar el modelo de profesor que sólo ‘imparte conocimientos’” (p.12).

Y es en el aula universitaria, entendida como espacio reflexivo de co-construcción de conocimiento para el desarrollo competencial (y no de mera transmisión de contenidos) donde, atendiendo a todos estos desafíos, se centra el estudio que se presenta. Sus antecedentes se ubican en el desarrollo de un proyecto de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) denominado “De Tú a tú” en el que, a través de tres ediciones, el equipo innovador (conformado, entre otros, por varios integrantes del Grupo de Investigación UCM 940816 denominado “Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa (ECOLE)”) indaga en los perfiles de los futuros docentes. Se identifican dos tendencias fundamentales: “decir lo que saben”, aun cuando la propuesta de aprendizaje requiera “usar lo que saben” y predominio de estrategias de memorización y repetición lineal de los contenidos, cuestión que se pone en evidencia, principalmente, en la producción de textos académicos” (Sáenz-Rico et al., 2015, p. 150).

Las conclusiones analizadas en el contexto del Grupo de Investigación al respecto de la indagación evaluativa que supuso esta experiencia innovadora habilitaron nuevos escenarios de estudio docente conducentes a la reflexión de las prácticas en la formación inicial del profesorado. Se presentan en los siguientes apartados detalles de la propuesta desarrollada.

Objetivos

El estudio que se presenta pone su foco central en analizar las posibilidades formativas que ofrecen prácticas de enseñanza innovadoras implementadas en la formación inicial del profesorado tendentes a la construcción de representaciones conceptuales integradas y vinculadas con la práctica desde un aprendizaje autónomo.

Los objetivos que movilizan este estudio se centran, pues, en los siguientes aspectos:

- Analizar las posibilidades formativas que ofrecen los procesos de transposición didáctica implementados en la formación inicial del profesorado cuando conectan teoría y práctica desde metodologías activas (ABP).
- Profundizar en el concepto de inclusión educativa cuando esta se considera desde el contexto del aula y no desde las características individuales de los estudiantes universitarios.
- Indagar las opciones que generan diferentes ambientes de aprendizaje en el modelaje competencial del estudiantado que cursa estudios de Magisterio.
- Planificar propuestas que propongan la resolución de problemas (conducentes a imaginar situaciones, indagar, diseñar propuestas de intervención docente, actuar, revisar lo realizado para su reajuste), y analizar sus posibilidades formativas.

Metodología

A fin de alcanzar los objetivos propuestos, se desarrolla un estudio exploratorio, desarrollado en los cursos del 2021/2022 al 2023/2024 en el participaron 603 estudiantes de la Facultad de Educación (UCM) que cursan las siguientes asignaturas: Didáctica e Innovación Curricular (Grado de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil, y Doble Grado de Educación Infantil y Primaria); y Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos (Grado de Maestro en Educación Primaria y de Educación Infantil, y del doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía).

Los datos son extraídos a partir de la observación del desempeño de los estudiantes en las dinámicas de aprendizaje diseñadas por las autoras de esta comunicación, constituidas en comunidad de estudio, en las asignaturas referidas. Así, se crean escenarios de reflexión compartida de los contenidos puestos en acción (de la teoría a la práctica, y viceversa) potenciando la interrelación de los aspectos conceptuales propios de dichas materias con su aplicabilidad en la práctica. La metodología docente utilizada para ello se centra en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Siguiendo esta, se planifican situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los estudiantes ponen en acción los contenidos de la asignatura mediante procesos de aproximación indagatoria a la situación presentada buscando alternativas de acción. Se potencia, en este contexto, la diversidad de modos de resolver a partir de una mirada inclusiva centrada en el contexto de aula. Se organizan, para ello, distintos agrupamientos:

- parejas pedagógicas (PP), estables a lo largo de todo el desarrollo de la asignatura;
- grupo-claustro (G-C), simulando un claustro docente, conformado con, aproximadamente, tres parejas pedagógicas; y
- gran grupo (GG), que sirve de contexto de reflexión y análisis compartido en torno a las temáticas presentadas en clase por el profesorado.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos se realiza siguiendo el Método Comparativo Constante (MCC) (Sirvent, 2003). En la comparación de incidentes observables, se encuentran unidades de sentido y categorías que aúnan los fragmentos en los que se comparte una misma idea hasta que se cierra el proceso por saturación.

Se evidencia del análisis realizado que la metodología de trabajo diseñada por el equipo docente lleva al estudiantado a desplegar diversidad de opiniones y respuestas a partir de la reflexión y trabajo cooperativos, otorgando valor a, por ejemplo, conocimientos extraídos de su propia biografía escolar reconstruyendo estas experiencias desde un nuevo marco ligado al análisis de la teoría y las aportaciones de los grandes referentes de la educación. En el contexto de un grupo-claustro se narraba en los siguientes términos: “Dentro de los docentes de este claustro, encontramos distintas experiencias educativas como alumnos/as durante nuestra escolarización. (...). De acuerdo a estas vivencias, hemos establecido qué tipo de educación queremos para el centro que estamos creando en la práctica de clase, ayudándonos de metodologías e ideas experimentadas por cada uno. Hemos podido ubicar esas experiencias en los paradigmas educativos, ahora sabemos cómo se llama eso que vivíamos como niños/as, y, hemos podido analizar las consecuencias de esos modelos de enseñanza” (G-C. 18).

Se identifica que, en general, al estudiantado le es complejo extraer de las narrativas de experiencias educativas contadas por un “otro”, o de la propia biografía escolar, la información análoga a las teorías de la educación y a los aportes de diferentes corrientes y autores. Pero, también se recogen evidencias que indican que con el acompañamiento del profesor como mediador a través de preguntas indagatorias que conflictúan cognitivamente al estudiantado y colaborando en la organización de sus respuestas de manera formal en un análisis de gran grupo, parece reconstruirse la realidad y la interpretación de la misma. Estas estrategias didácticas posibilitan reelaborar el conocimiento, haciendo anclajes entre la práctica y el saber formal.

Ahora bien, se observa dependencia cognitiva del estudiante por lo que se focaliza desde esta metodología la necesidad de establecer estrategias que favorezcan progresivamente prácticas de trabajo que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. En este sentido, se elaboran en parejas pedagógicas y grupo-claustro productos que recojan la diversidad de estrategias de resolución del estudiantado en los que queden reflejadas las reflexiones cada vez más elaboradas y formales desarrolladas en el aula.

Por otra parte, a partir de las propuestas de enseñanza diseñadas, parece darse al estudiantado la oportunidad de pensar desde otra perspectiva, democratizando los saberes del grupo al mismo tiempo que descubren y elaboran los conocimientos que van adquiriendo desde el interjuego del trabajo individual al grupal, y viceversa, con el esfuerzo de indagar, argumentar, contraargumentar y reestructurar. Una pareja pedagógica lo expresa en los siguientes términos: “Como he aprendido en esta asignatura, es importante generar espacios que permitan al educando asumir la responsabilidad de su propia experiencia de aprendizaje, llevándolo al nivel que mejor se adapte a sus necesidades y capacidades. En este contexto, el maestro se transforma en un guía en lugar de un instructor, proponiendo experiencias para que los alumnos puedan aprender diversos contenidos intelectivos a través de acciones, experimentación e investigación” (PP. 2).

En la interacción del contexto, la cultura y la acción, esto es, un acercamiento al conocimiento situado, se evidencia que los estudiantes construyen significados con sentido social a partir de escenarios comunicativos en los que el trabajo de aula supone un modelaje acerca de los procesos de aprendizaje. Un estudiante lo expresaba con las siguientes palabras: “Se trata un poco de hacer como hacemos nosotros en clase aquí, eso que vas haciendo tú, que vas acompañando, haces preguntas para que pensemos, pero trabajamos nosotros en grupos o en parejas, y luego hablamos todos juntos” (G.G. 73).

A partir de la resolución de problemas desde un enfoque de trabajo cooperativo, con el andamiaje del docente como mediador y respetando el nivel de desarrollo potencial del estudiantado, se identifica que los estudiantes logran construir en colaboración con otros (desde la discusión y reflexión compartidas, y la confrontación de interpretaciones), nuevas perspectivas y miradas educativas más profundas y respetuosas, en las que las estrategias docentes trascienden el modelo tradicional para vislumbrar enfoques más acordes con las corrientes activas del aprendizaje. Así lo evidencian las reflexiones de varios grupos-claustro. Se ejemplifica uno de ellos: “Promover la autonomía y la diversidad en el diseño de espacios ha desencadenado una reflexión aún más profunda sobre nuestra visión del aprendizaje y la individualidad de cada niño. Queremos crear ambientes que celebren las diferencias que así lo son, dignas de celebrar, bellas, incomprensibles y necesarias, reconociendo que la verdadera enseñanza va más allá de los contenidos puestos en un papel y se centra en el desarrollo único de cada estudiante” (G-C. 33).

Esta alteridad en la comunicación a partir de prácticas de trabajo que pretenden movilizar la reflexión en torno a la conexión entre los conocimientos formales con experiencias reales de contextos escolares, junto con la propia experiencia como discentes que tienen de su recorrido en el sistema educativo, parece impulsar el pensamiento crítico del estudiantado que adopta nuevas miradas. En una sesión de gran grupo se recoge la siguiente reflexión: “Se trata de poner el foco en las barreras del contexto de la escuela y no tanto en las dificultades que cada niño tiene. La inclusión tiene que abarcar a la diversidad de todos los niños del aula. Nos costaba ver en qué consistían estas barreras y encontrar facilitadores para todos” (G.G. 9).

Conclusiones y Propuestas

A partir de los resultados obtenidos en el estudio que se presenta en esta comunicación se concluye que es necesario seguir reflexionando sobre las tareas de aprendizaje que, desde una mirada inclusiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria, potencien operaciones mentales de orden superior (tales como, la argumentación, la relación entre conceptos, la realización de analogías, etc.) frente a otras que aboguen por

ejercitaciones repetitivas y memorísticas. Así, se considera imprescindible planificar y dinamizar tareas que ubiquen a los futuros docentes en el contexto sociopolítico actual y que posibiliten la constitución de una identidad docente comprometida con la equidad y la inclusión educativa. Para ello, se opta por potenciar un aprendizaje colaborativo que permita compartir y reflexionar con otros desde una mirada inclusiva que integre la diversidad de estrategias de resolución dando valor al pensamiento divergente (D'Ángelo y Medina, 1999).

Para ello, se considera que es importante potenciar una Comunidad profesional de aprendizaje que incida en el trabajo en Red y la creación de una Red de redes que permita incorporar diferentes actores del ámbito educativo en el contexto de la formación inicial del profesorado.

Referencias bibliográficas

- D'Ángelo, E. y Medina, A. (1999). El enfoque didáctico comunicativo y las aulas integradoras. *La educación en los primeros años*, 21, 58-75.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2018). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Programa Red para la Educación Inclusiva. Plena inclusión España.
- Gargallo, B.; Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31, 3, 901-915.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Saenz-Rico De Santiago, B., Benítez Satre, L., Neira, J. M., Sobrino Calleja, M. R., & D'angelo Menéndez, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13(19), 141-163. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.007>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Seixas Sampaio, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222.
- Sirvent, M. T. (2003). *El Proceso de investigación*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras -UBA.
- Zabalza, M. A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.

APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO DE MESA ¿METODOLOGÍA INCLUSIVA?

Laura Esteban Gómez, Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: laura.estebang@estudiantes.uva.es

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es dar a conocer, fomentar y comprobar si la metodología denominada Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es realmente una metodología inclusiva utilizando una metodología de investigación cualitativa. El contexto investigado ha sido la formación inicial del profesorado, en concreto en el primer curso del doble grado en educación infantil y primaria, donde se experimentado esta metodología en el aula y se ha hecho una reflexión sobre la misma mediante el uso de rutinas de pensamiento. Los resultados demuestran que el ABJ tiene numerosos aspectos positivos, pero también aspectos a mejorar que influyen el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y dificulta que sea realmente una metodología inclusiva. Finalmente se concluye que el ABJ fomenta la participación y desarrolla habilidades sociales entre los estudiantes que contribuyen en el fomento de la inclusión y la colaboración, sin dejar de lado la importancia de la implicación docente a la hora de planificar y llevar a la práctica esta metodología para evitar aspectos o comportamientos contrarios a los esperados. Como en todas las metodologías es el docente el responsable de planificar toda situación de aprendizaje para que sea realmente inclusiva y facilite aprendizajes de calidad en el aula.

Palabras clave: aprendizaje basado en el juego, educación inclusiva, formación inicial, metodologías activas.

Introducción / Marco Teórico

El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) es una metodología activa que integra los juegos en el proceso de aprendizaje y se caracteriza por utilizar los mismos diseñados con un propósito educativa específico, promoviendo un aprendizaje más significativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Gómez, 2022). Diferentes estudios (García y Gómez 2022; Gee, 2003) concluyen que el juego es una pieza clave en el aprendizaje. A través del ABJ, se busca que los estudiantes no adquieran únicamente conocimientos, sino también habilidades cognitivas, sociales y emocionales interactuando con el juego acompañada de una reflexión sobre la experiencia y los contenidos trabajados, intrínsecos y extrínsecos. Autores como Vygotsky (1978) o Piaget (1999) recalcan la misma idea, defienden el juego por su alto potencial a nivel educativo y su potenciador en la adquisición de nuevos aprendizajes.

El aprendizaje basado en el juego de mesa está en consonancia con las teorías constructivistas del aprendizaje (Vygotsky, 1978) ya que promueve la construcción activa del conocimiento a través de la interacción social y el descubrimiento guiado. Vygotsky (1978) enfatizó la importancia de la zona de desarrollo próximo y el papel crucial de los andamiajes proporcionados por maestros o compañeros más capaces, algo que los juegos de mesa facilitan al permitir a los estudiantes explorar y resolver problemas dentro de un contexto lúdico pero desafiante. Al jugar, los estudiantes no solo aplican lo que ya saben, sino que también extienden su aprendizaje a través de la colaboración y el diálogo, esenciales en el constructivismo social. Autores contemporáneos como Gee (2003) han destacado cómo los juegos fomentan el aprendizaje contextualizado, donde los estudiantes se involucran en prácticas de pensamiento crítico y resolución de problemas en contextos significativos y

auténticos. Además, Rodríguez-Oroz et al. (2019) argumentan que el diseño y la creación de juegos por parte de los estudiantes no solo desarrollan su comprensión conceptual, sino que también potencian habilidades de diseño y pensamiento sistémico, resaltando la naturaleza activa y constructiva del aprendizaje.

La educación inclusiva, por su lado, es un enfoque pedagógico que busca responder a la diversidad de los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias como oportunidades de enriquecimiento en el proceso de aprendizaje. La educación inclusiva implica la eliminación de barreras físicas, curriculares, y actitudinales que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, según recoge la Carta de las Naciones Unidas (1959), la educación inclusiva es un Derecho de todo el alumnado. Así mismo, en la actual ley educativa, la LOMLOE, aboga por una educación inclusiva y equitativa en todas sus áreas. Según Torrego-Egido et al. (2023) para comprender si dentro de un aula se está favoreciendo una metodología inclusiva, se deben tener en cuenta varios factores: democrática, participativa, equitativa y respetuosa. A estas características queremos añadir la colaboración, porque es fundamental que se tenga en cuenta el trabajo en equipo, la interacción y el apoyo mutuo entre estudiantes, así como la colaboración con el resto de los agentes que intervienen en la educación, profesorado, familias y otros profesionales.

Por otro lado, la metodología inclusiva tiene que ser flexible y la accesible. Tiene que ser capaz de adaptarse a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante, del mismo modo, proporcionar los recursos necesarios y ajustes razonables para que todos los estudiantes puedan acceder al contenido y participar activamente en el aprendizaje. El ABJ se podría considerar una metodología inclusiva porque es **adaptable** y atiende a todas las necesidades del alumnado, es **motivadora**, mediante el juego aumenta el compromiso de los estudiantes (a diferencia de los modelos más tradicionales), favorece la **integración** social y, con ello, el trabajo en equipo y la cooperación, y proporciona una **retroalimentación inmediata**, en el momento los alumnos pueden observar sus estrategias de aprendizaje y saber si pueden modificarlas o están realizando un buen trabajo.

Este estudio se plantea analizar en profundidad el aprendizaje basado en el juego de mesa como metodología inclusiva y proporcionar evidencias que ayuden al profesorado a implementar esta metodología de la forma más adecuada para promover aprendizajes de calidad para todo el alumnado.

Objetivos

- Dar a conocer la metodología del aprendizaje basado en juegos en la formación inicial del profesorado.
- Promover el análisis crítico del potencial educativo del juego de mesa en la formación inicial del profesorado.
- Fomentar el análisis de la metodología del aprendizaje basado en el juego de mesa desde un enfoque inclusivo en la formación inicial del profesorado.
- Facilitar la adaptación y diseño de los juegos de mesa para promover una educación inclusiva en el aula.

Metodología

Diseño

Para este estudio se ha seguido una metodología cualitativa en la que se ha realizado un análisis de contenido de los documentos reflexivos generados por los estudiantes del doble Grado en Educación Infantil y Primaria durante la realización de un taller de aprendizaje basado en el juego de mesa.

Muestra y muestreo

El muestreo que se ha utilizado es no aleatorio de tipo accidental o casual. La muestra se compone de un total de 39 personas donde el 79.5% son mujeres y la edad media de la clase

es de 19.23 años (S.D. =0.58). La muestra pertenece al primer curso del Programa de Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria.

Procedimiento

Para realizar los siguientes talleres se necesitan varios juegos de mesa diferentes y los instrumentos para recoger los datos.

1. Taller 1 ¿Qué es la educación inclusiva? (15')

Fase Individual (5') Características de la educación inclusiva: cada estudiante elabora un listado con las características que debe tener la Educación Inclusiva.

Fase Grupal (10') Mapa conceptual de la educación inclusiva: Cada grupo pone en común sus ideas previas individuales y se plasman en un único mapa conceptual.

Puesta en común de las características y elaborar un listado final (Wooclap) que quedará visible para el siguiente taller.

2. Taller 2 ¿Jugamos? (50')

Fase Grupal Juego: Cada grupo juega a diferentes juegos de mesa. Se establece un tiempo limitado para jugar a cada juego (10') y se visibiliza con un temporizador en la pizarra. Después de jugar a cada uno de los juegos anotan en su cuaderno de reflexión si ese juego cumple o no las características de la educación inclusiva.

Fase Grupal Observación: de forma rotativa mientras los grupos juegan hay un grupo que observa siguiendo la rutina de pensamiento "Veo-Pienso-Me pregunto" de manera que en el VEO anotan toda aquella conducta o reacción que ven en sus compañeros mientras juegan (ej. Todas las personas del grupo participan en el juego); En el PIENSO deben plantear posibles interpretaciones o explicaciones a las observaciones anotadas en el Veo; En el ME PREGUNTO se plasman todas las preguntas, dudas, etc. que les surjan.

3. Reflexión conjunta

Como fase final cada grupo realizó una reflexión conjunta sobre los juegos analizados.

Instrumentos de recogida de datos

Organizador gráfico de la rutina de pensamiento Veo-Pienso-Me pregunto.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de la información recogida con el organizador gráfico de la rutina de pensamiento (Veo-Pienso-Me pregunto) utilizando el software Atlas.Ti.

Resultados y Discusión

En el análisis de datos recogidos se ha realizado con la rutina de pensamiento Veo-Pienso-Me pregunto, implementada durante una sesión sobre Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), se identificaron una serie de patrones emocionales, comportamentales y sociales que reflejan la diversidad del uso de esta metodología activa.

Tabla 1

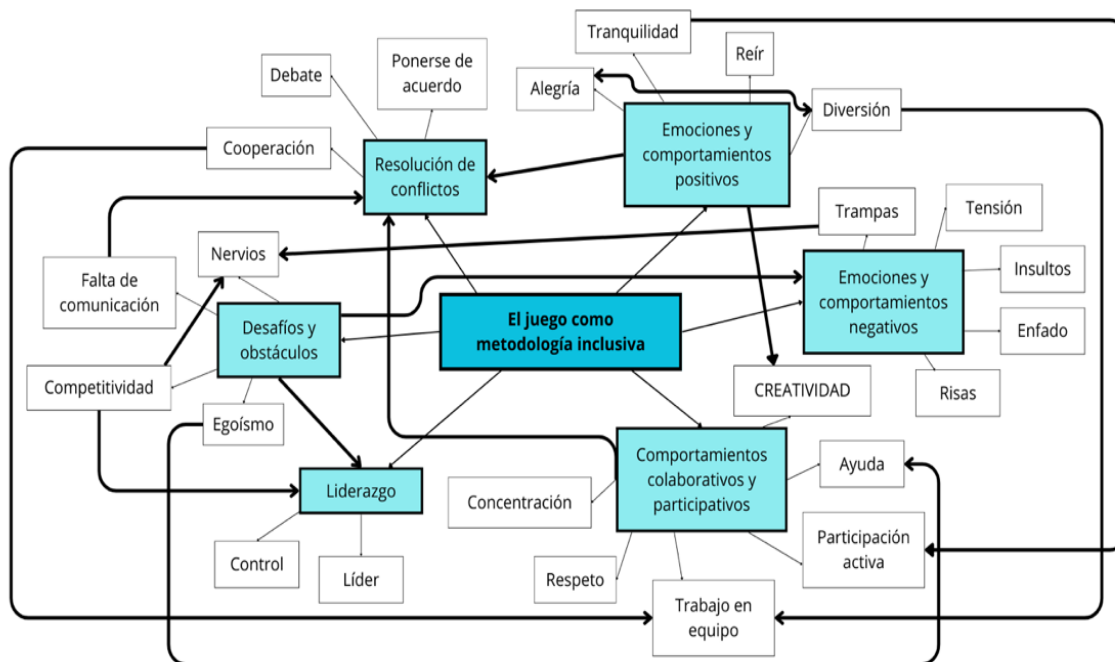
Recogida de datos y codificación axial

Categoría	Definición	Códigos de ejemplo
Emociones y comportamientos positivos	Sentimientos que generan bienestar y satisfacción durante el juego	Alegría, Tranquilidad, etc.
Emociones y comportamientos negativos	Sentimientos que generan malestar o descontento durante el juego	Trampas, Insultos, etc.
Comportamientos colaborativos y participativos	Acciones que reflejan la capacidad de un trabajo y compromiso durante el periodo de juego	Concentración, Respeto, etc.
Desafíos y obstáculos	Comportamientos que dificultan el progreso de aprendizaje	Nervios, Competitividad, etc.
Liderazgo	Capacidad de influir en el desarrollo del juego con los compañeros	Control y líder
Resolución de conflictos	Habilidad de abordar un desacuerdo de manera efectiva	Cooperación, debate, etc.

Este análisis se centra en categorizar las observaciones descriptivas (las calificaciones asignadas por los observadores en el periodo de juego de sus compañeros) en cuatro categorías: emociones positivas, comportamientos colaborativos y participativos, desafíos y obstáculos, y liderazgo y resolución de conflictos. Esta categorización, no solo proporciona una comprensión más específica del ambiente de aprendizaje con el juego, sino que también destaca las potencialidades y los retos para la inclusión y el desarrollo integral de los alumnos.

Figura 1

Mapa conceptual que recoge las relaciones entre los códigos



Las **emociones y comportamientos positivos**, se agrupan las palabras que reflejan emociones positivas experimentadas en el momento de juego. Vemos que el alumnado observa sentimientos como calma, alegría, tranquilidad, disfrutar, divertirse o emoción. La inclusión de estas emociones indica que el Aprendizaje Basado en el Juego, puede fomentar un entorno alegre y cómodo para los estudiantes. Las **emociones y comportamientos negativos** hacen referencia a situaciones no deseadas en el juego como las trampas, la tensión, los insultos, etc.

Por otro lado, se le da mucha importancia a los **comportamientos colaborativos y participativos**, como la participación, la atención, cooperación, la creatividad o el respeto. En esta categoría quedan recogidos aspectos relacionados con las actitudes colaborativas y participativas del alumnado durante el periodo de “Fase Grupal de Juego”. Todas las aportaciones englobadas en esta categoría destacan la capacidad de la metodología para promover habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Desafíos y obstáculos, donde se recogen términos relacionados con la competitividad, alzar la voz (como señal de rabia ante no alcanzar un objetivo), el uso de palabras malsonantes u ofensivas y lo más repetido fue “hacer uso de trampas” junto al nerviosismo. Estos aspectos nos hacen reflexionar sobre si la metodología que analizamos es inclusiva y cómo puede influir tanto en ella como en el bienestar emocional de los alumnos.

Finalmente, el **liderazgo y la resolución de conflictos**. Varios de los observadores hacen hincapié en la figura de un líder, sobre todo al comprender el juego, así como aprender a resolver. Para poder jugar, deben de ponerse de acuerdo todos los jugadores, tanto para empezar a jugar como para dar por válidas las respuestas otorgadas en todos los juegos.

Conclusiones y Propuestas

El ABJ emerge como una metodología activa basada en el constructivismo que no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, en línea con las teorías de aprendizaje de Vygotsky y Piaget, resaltando el valor del juego para el desarrollo integral de los estudiantes. Este estudio encuentra que el ABJ puede ser un enfoque pedagógico inclusivo que atiende a la diversidad de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo donde todos los alumnos pueden participar y beneficiarse de manera activa. No obstante, su éxito depende en gran medida de la habilidad y preparación de los educadores para implementarla de manera efectiva, considerando posibles efectos negativos del uso del juego, como es la competitividad, las faltas de respeto, etc. Este estudio refuerza la necesidad de seguir explorando y comprendiendo el potencial del juego en contextos educativos para garantizar aprendizajes de calidad para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

García, J. y Gómez, V. (2022). ¿Aprendizaje basado en juegos? “Catedral 1221” como ejemplo práctico. *CLIO. History and History teaching*, 48, 70-91.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Kafai, Y. B., & Resnick, M. (Eds.). (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in A Digital World*. Lawrence Erlbaum Associates.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Psychology Press.

Pinedo, R., García-Martín, N., Rascón, D., Caballero-San José, C., & Cañas, M. (2022). Reasoning and learning with board game-based learning: A case study. *Current Psychology*, 41(3), 1603–1617 <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01744-1>

Rodríguez-Oroz, D., Gómez-Espina, R., Pérez, M. J. B., & Truyol, M. E. (2019). Aprendizaje basado en un proyecto de gamificación: Vinculando la educación

universitaria con la divulgación de la geomorfología de Chile. *Revista Eureka*, 16(2), Artículo 2202.

Torrego-Egido, L. (Coord.) (2023). *Manual de acción para la inclusión. Un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ALTERIDAD(ES) EN NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES: CONVERSACIONES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA³¹

M^a Dolores Molina¹, Eva Mompó¹, Belén Massó-Guijarro¹, Marlucy Alves Paraíso²
Universitat de València¹, Universidade Federal de Minas Gerais²

Autoría de correspondencia: m.dolores.molina@uv.es

Resumen

Como docentes e investigadoras en educación nos convocamos a crear una comunidad de estudio para explorar, interrogar y nutrir nuestras formas pedagógicas. Hemos enmarcado esta comunidad a partir de un proyecto de innovación y hemos tomado como foco de estudio la alteridad. Nos preocupa, y nos incomoda, la deriva protocolaria que percibimos en torno a la cuestión de la atención a la diversidad. Una deriva que responde a ese discurso de la diversidad normalizada en el que la diferencia es concebida como carencia, problema o dificultad y que encierra la imagen de la diversidad sólo como alteridad. Entendiendo aquí la alteridad como aquella otredad que se mueve fuera de la norma social y que requiere de un diagnóstico o un protocolo para normalizarla. En este texto presentamos tres actividades de aprendizaje que trabajamos con nuestras estudiantes en el aula universitaria para identificar y cuestionar esta deriva. No creemos que se puedan abrir caminos pedagógicos diferentes si no cambiamos el modo en que nos preguntamos y relacionamos con el mundo.

Palabras clave: diversidad, diferencia, alteridad, pedagogía feminista.

La diversidad como tema de estudio con futuras Maestras y Educadoras

Cuando en nuestras clases nos aproximamos a la idea de diversidad aparecen con bastante claridad (y recurrencia curso tras curso) tres imaginarios entre nuestras estudiantes: el primero se refiere a que hablar de la diversidad es únicamente nombrar la alteridad. Esto es, dirigir la mirada y la palabra hacia la otredad, los extraños, aquellos que no somos nosotros y nosotras. Lo que la diversidad apunta es la simple existencia del otro (Skliar, 2007). El segundo imaginario tiene que ver con la bondad y la virtud que desprende la palabra diversidad cuando se relaciona con el tema de la igualdad. La diversidad aquí proyecta una estrategia de transformación de las instituciones sociales y educativas que opera como efecto de inclusividad. Sin embargo, que una institución incorpore la diversidad no significa que la institución esté dispuesta a transformarse (Ahmed, 2018). Entre otras cosas, porque en esta relación entre diversidad e inclusión, la igualdad declina en homogeneidad, en un equiparar a los sujetos que alberga y en un procurar que todos los sujetos se conduzcan de la misma manera (todos son iguales, todos merecen un trato igual y de todos se espera lo mismo) (Dussel, 2006). El tercer imaginario es el de pensar y sentir a esa otredad como quienes desencajan, se salen de lo previsto y se desvían de la norma y lo normal. La diversidad conjugada con la idea de normalidad. El diverso es aquel diferente que carga consigo, además, cierta debilidad e inferioridad. Pasan a ser reconocidos en colectivos como: los desfavorecidos, los inmigrantes, los discapacitados, los disruptivos, las minorías étnicas, etc. En este imaginario el “nosotros” es la normalidad de una igualdad deseable y los “otros” son los diferentes, quienes no son como nosotros y nosotras y que colectivizamos según sus diferencias/deficiencias. Aquellas personas que “no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas” (Contreras, 2002, p.62).

³¹ Proyecto de Innovación Docente (2733543-UV): “Aprender a vivir la diversidad en el aula a través, en y con las historias que co-componemos”.

Trabajamos en un contexto formativo (Magisterio, Pedagogía, Educación Social) donde urge cuestionar esas imágenes de la alteridad que conforman imaginarios de la diversidad en tanto que alteraciones, excepciones y disfunciones de lo normativo que acaban catalogando la diferencia como problema, carencia y/o deficiencia. Necesitamos desconfigurar la idea de que son los protocolos técnicos y racionales (clasificaciones, diagnósticos y tratamientos) los que nos permiten relacionarnos con esos otros diversos, para atrevernos a vivir la diversidad como relaciones de alteridad, aceptando la perturbación, la pasión y la sensibilidad que la presencia y existencia del otro nos provoca. Precisamos explorar lo educativo como relaciones de alteridad porque nos hace disponibles a reconocer, aceptar comprometernos con la otredad desde una ética de la hospitalidad. Desde un acoger la diferencia para dar lugar al otro sin tratar de transformarlo, dominarlo o fabricarlo (Paraiso, 2023). Necesitamos hacer un corte de sentido que ayude a percibir y estudiar la diversidad y la alteridad como una cuestión viva y una cuestión de vida. En definitiva, puede que se trate de ese “aprender a vivir junto[a]s y aprender junto[a]s a vivir” (Garcés, 2020, p.22), sin obviar el hecho de que la educación puede convertirse en una herramienta de colonización masiva para reforzar, promover y mantener los sesgos culturales (hooks, 2022).

Las preguntas que nos convocan y nos ponen a conversar

Partimos de algunas preguntas que alumbran los recodos de realidad que queremos mirar y pensar juntas. Son preguntas, nunca objetivos. Trabajamos sin objetivos cuando pensamos nuestra práctica docente para evitar respuestas y fórmulas tranquilizadoras y cerradas.

¿Cómo hacer para acoger, y trascender, los imaginarios sociales y pedagógicos de los que parten nuestro estudiantado? ¿Cómo nombrarlos para hacerlos reconocibles? ¿Cómo explorarlos para tornarlos cuestionables? ¿Cómo animar el estudio y la conversación con nuestro alumnado para situar las relaciones de alteridad en educación desde *otro* lugar (un lugar que les tensione, pero del que no desistan)? ¿Cómo formular preguntas pedagógicas que no nos pongan a hablar “sobre” la otredad sino a ponernos en relación “con” la otredad y “entre” la otredad? ¿De qué maneras indagamos en la alteridad con el estudiantado para que haga sentido?

Raíces teóricas de nuestra propuesta formativa

Nuestra propuesta se articula en base a tres aportaciones pedagógicas distintas que ponemos en relación: la pedagogía feminista, la pedagogía de la experiencia y la pedagogía narrativa.

La **pedagogía feminista** pone de relieve el problema de la escisión mente-cuerpo como enclave de estos imaginarios distorsionados y perversos en torno a la diversidad. Una escisión que reproduce la cultura institucional al borrar los cuerpos en sus aulas. Porque el borrado de los cuerpos no sólo esconde las diferencias que nos atraviesan como sujetos históricos (clase social, género, edad, cultura-raza, orientación sexual, (dis)capacidades...), sino que también coloca el contexto universitario como lugar de reproducción de los valores de la cultura dominante y las clases privilegiadas (Ahmed, 2018; hooks, 2021). Se trata de reconocer que también en el aula entran en juego distintas relaciones de poder. Así, la pedagogía feminista nos ofrece las herramientas de un marco de análisis interseccional que nos puede ayudar a (re)conocer las diversidades y las relaciones estructurales de desigualdad y dominación que nos atraviesan (Trujillo, 2015)

La **pedagogía de la experiencia** pone de relieve el vínculo vivo y necesario entre ser y saber. Para nosotras, la cuestión de aprender a vivir la diversidad en el aula no es hablar de un método o manera de fijar el hacer. Tampoco un modo de atesorar conocimiento sobre el tema. Lo que necesitamos es pensar la alteridad en el aula en tanto que experiencia. Esto es, como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que impregna todo nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el significado y el valor de aquello vivido. Este vínculo entre ser y saber permite indagar en el modo de vivir y representarnos la diversidad. Interrogar y pensar *de nuevo* y *como nueva* esa relación, donde el pensamiento permanece cerca de lo vivido sin que ello signifique reducirlo a su repetición ni implique atribuirle los significados ya establecidos (Contreras, 2013). En este sentido, vivimos el aula universitaria

como escenario posibilitador y necesario para abrir preguntas con sentido educativo (hooks, 2021).

La **pedagogía narrativa** pone de relieve que los seres humanos somos contadores de historias. Contamos historias y nos vivimos a través, en y con las historias que (nos) contamos. Se podría decir que las historias son el portal a través del cual entramos en el mundo (Connelly y Clandinin, 1995). La narrativa es, por tanto, la forma que tenemos de nombrar la experiencia sin transformarla o traducirla en discursos despegados y alejados de la experiencia. Nos permite atender el modo en que experimentamos el mundo y enmarcar una conciencia contextual, algo que nos ayuda a ver y comprender lo que está oculto o sobrepasado y lo que ha sido cancelado en un exceso de interpretación. Trabajamos con historias porque son fuente de conocimiento y son, también, la forma en que los seres humanos podemos cuidarnos. En las historias encontramos formas de responsabilizarnos e interactuar con la alteridad y, si no es así, nos interpelan sobre la necesidad de su invención.

Al entrecruzar estas perspectivas vemos algunas formas pedagógicas que se tocan y afectan: a) la autorreflexión, poniendo en relación el currículum con las vidas; b) el compromiso con la comunidad, tratando de generar cambios socio-educativos y; c) la aspiración a superar nuestros propios prejuicios sexistas, racistas, clasistas, lgtbifóbicos o capacitistas.

Tres actividades para transitar de la abstracción a la experiencia

Compartimos tres propuestas pedagógicas que realizamos con nuestro estudiantado y que nos permiten vivir las relaciones de alteridad y las representaciones sobre la misma de muy distintas formas:

Trayectorias escolares: el objetivo del ejercicio es interrogar el sentido de la escuela a partir de volver la mirada y explorar la escuela que hemos vivido. Les proponemos partir de una composición gráfica que acompañan con una composición narrativa para ir recuperando y mostrando: los lugares transitados, los espacios significativos, las personas que nos han sostenido y que permanecen o no cerca de nosotras, los encuentros y desencuentros vividos con las exigencias escolares, los aprendizajes y hallazgos relevantes e inesperados, las relaciones en el dentro/fuera de la escuela...

Observación participante en contextos educativos: la finalidad de la actividad es ensayar y aprender algunas herramientas conceptuales y metodológicas propias de la etnografía que creemos que son muy útiles para comprender las relaciones de alteridad y para vivir de una manera más antropológica la diversidad en el aula. Les invitamos a explorar un camino con distintas etapas: el diseño de preguntas de investigación para focalizar la mirada, la observación para ver aquello que no se había mirado, las narraciones en los diarios de campo y los análisis de aquello observado.

Biblioteca Humana: el objetivo de esta propuesta que aúna lo artístico, lo social y lo pedagógico es, en primer lugar, abrir la escuela, cultivar ese gesto de ponerse a la escucha y esa disposición a dejarse decir. También acercar las historias de violencia simbólica y estructural narradas en primera persona por quienes deciden ponerlas a disposición de quienes oyen (en nuestro caso, las y los estudiantes). En colaboración con el grupo FUNTUN de València Acull, se organiza un foro con nuestro estudiantado donde seis participantes del grupo FUTUN comparten sus historias vinculadas a sus trayectorias migrantes desde distintos países. Los relatos invitan a cuestionar algunos estereotipos a través de la exposición a la narración encarnada de las personas protagonistas de los procesos migratorios, facilitando un espacio de autorrepresentación.

Reflexiones conclusivas: aperturas posibles en este pa(i)saje formativo entre la experiencia y el saber

Con las trayectorias escolares contamos y compartimos historias manteniéndonos cerca de la propia experiencia y de la de otras, sin caer en abstracciones y generalizaciones que no tocan la vida ni la vida en la escuela. Que no hablan de la escuela que hemos tenido y vivido. Nos permite hacernos sensibles a distintas formas de vivir en la escuela, a distintas formas

de ser vividas en la escuela, a distintas formas de vincularse con las tareas, con las personas y con los lugares. Nos hace sensibles también a distintas historias familiares y sociales que se van tramando alrededor de la escuela y lo escolar, mientras descubrimos que la escuela ofrece tiempo y espacio a las criaturas para crecer y explorar el mundo y que eso no está exento de conflictos. Que la escuela amplía nuestro espacio privado y personal, que se sitúa entre el hogar y el mundo y que, en este “entre”, se experimentan continuidades y discontinuidades en el proceso de crecer y aprender. La diversidad aquí no se coloca *en* y *sobre* la otredad sino que la diversidad nos atraviesa a todas. Lo que nos permite prestar atención a los modos de subjetivación que se van creando y que van dando cabida a las diferentes maneras de existir.

Nos aproximamos a la etnografía de la educación, no tanto como un método de investigación, sino como una práctica formativa para futuras maestras y educadoras. Práctica que muestra y desarrolla conceptos y procedimientos que tocan aspectos centrales de la comprensión y sensibilidad pedagógica: el extrañamiento, el descentramiento de la mirada, el conocimiento situado, la descripción con mirada holística, la complejidad de cualquier escenario educativo, la importancia de tener en cuenta los puntos de vista de los diferentes actores y actrices de la institución educativa... Todo ello nos ayuda a deconstruir algunas miradas sobre la diversidad basada en clasificaciones, cuantificaciones y estereotipos que jerarquizan y reducen la complejidad. Se trata de educar la mirada para pensar lo educativo desde el reconocimiento de la pluralidad y la complejidad de la vida educativa. Una vez experimentada esta vida, la observación participante puede posibilitar que las observadoras-participantes reflexionen sobre lo vivido, observado, escuchado o sentido. Que lo reflexionen y lo comprendan poniendo en cuestión aquello que pensaban antes de aproximarse, poniendo incluso en cuestión quiénes eran ellas de los procesos de reflexión subjetivante sobre las relaciones de alteridad que habitamos, y cómo pueden pensarse ahora. Quiénes pueden ser.

Por último, la propuesta de la Biblioteca Humana se erige en tanto experiencia creativa, crítica y reivindicativa que permite una toma de contacto con las injusticias que afectan a las personas migrantes a través de la experiencia de exposición radical al rostro del otro en el sentido más levinasiano. Ponerse en relación directa con los cuerpos e historias de otras personas nos ayuda a cuestionar aquellos dispositivos pedagógicos que utilizamos, y a través de los cuales con frecuencia tematizamos a ese otro/a “vulnerable”, “excluido/a”, simplificando y reduciendo su existencia, capturando de forma estereotipada su experiencia de mundo, como si su existencia comenzase a partir de las definiciones diseñadas por los dispositivos de control. Sin embargo, nos recuerda Skliar (2007), que “el otro vive y vivió, el otro existe y existió, en su historia, en su narración, en su alteridad y en su experiencia, fuera de nuestros dispositivos de control y disciplinamiento”, también que “la relación de alteridad siempre está desordenada y desordena” (Skliar, 2007, p.5). La Biblioteca Humana convoca precisamente un espacio donde ensayar esas relaciones de alteridad desordenadas que nos desordenan, donde esa “otredad” que imaginamos y construimos desde los dispositivos de control pueda acaso impugnarse a través de ese encuentro cara a cara, desnudo, con los relatos en primera persona de quienes vienen a contarnos sus historias, y ante quienes nuestras voces de profesoras o futuras educadoras sociales, maestras... enmudecerán. En estas peculiares bibliotecas hablan quienes con frecuencia solo ocupan un rol de “usuarias” de los dispositivos pedagógico-sociales tan frecuentemente regidos por estrategias normalizadoras y tecnocráticas. En estos espacios, puede que el don pedagógico más importante sea ese: el aprender a *enmudecer*, aprender a *escuchar*, aprender a *mirar* y a dejarse desordenar por aquellas que *ponen el cuerpo* en un evento que mixtura lo performático y lo social, y que nos permiten abismarnos en una alteridad que desborda cualquier intento de control y encasillamiento.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra Edicions.

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N. Connelly, M., Clandinin, J. y Green, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras, J. (2013). Lugares de experiencia, espacios de formación: el saber y la experiencia en la formación inicial del profesorado. En Ferrari, A. (org). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. (pp. 21-39). Mato Grosso: UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).
- Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista Todavía*, nº 8
- Garcés, M. (2020). *Pedagogías y emancipación*. MACBA.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Captián Swing.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde.
- Paraiso, M. (2023). *Currículos, teorías e políticas*. Sao Paulo. Editora Contexto.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Conferencia en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa celebradas en la Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza-Argentina
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41, 1527-1540.

LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO SOBRE LOS LLAMADOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Macarena Machín Álvarez, José Alberto Gallardo-López
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: macarena.machin@uca.es

Resumen

Esta comunicación presenta parte de los resultados de un proyecto de innovación y mejora docente (23/24) que tiene por objetivo acercar al alumnado universitario del Grado de Educación Primaria las historias de vida de maestros y maestras que forman parte de proyectos de educación alternativa. Este tipo de proyectos se ha convertido en una tendencia para aquellas maestras y maestros con un claro posicionamiento crítico hacia la escuela convencional y la necesidad de ser, sentir y hacer otro tipo de escuela. En concreto, se presentan en esta comunicación los primeros resultados relativos a la opinión del alumnado de este Grado sobre estos proyectos. Para recabar la información se realizaron grupos de discusión con el alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz (N=175) siguiendo para ello un guión de preguntas previamente elaborado. Como resultados cabe destacar la asociación que establece el alumnado entre los proyectos de educación alternativa y posibles laboratorios de innovación docente siendo que el interés lo centran en el cómo lo hacen (metodología) y no en el por qué y para qué lo hacen, una respuesta generalizada que puede ser resultado del contexto basado en el emprendimiento y la innovación “a toda costa” en el que se encuentran sumergidos.

Palabras clave: educación alternativa, formación docente, innovación.

Introducción / Marco Teórico

Los proyectos de educación alternativa en España se asocian a un movimiento contracultural no institucionalizado que busca diferenciarse de las escuelas convencionales, de su cultura, de sus formas de organización y funcionamiento y de cómo se desarrolla en ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje y de convivencia (Machín, 2024). Los proyectos de educación alternativa se han convertido en una tendencia para aquellas familias (así como maestras y maestros) que buscan una escuela y una educación distinta a la convencional siendo así que, en ocasiones, su afán por conseguirlo les lleva a salirse del sistema y del tipo de escolarización obligatoria plasmada en la ley (Barrientos, 2020; García, 2017; Garagarza et al., 2020). Aunque bajo el término de proyectos de educación alternativa se esconde una heterogeneidad de escuelas y de prácticas lo cierto es que todas ellas guardan puntos en común con aquellas corrientes pedagógicas que se dieron en nuestro país fundamentalmente a principios del siglo XX en el marco del movimiento denominado Escuela Nueva. Entre estos principios comunes a todas ellas cabe destacar: el espíritu paidocéntrico, la agrupación por edades, el juego libre, la no directividad, el valor que le otorgan al desarrollo de la autonomía de las y los niños y la participación de las familias en la vida funcional y organizativa de la escuela, entre otras (Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018; Díaz, 2019; Garagarza et al., 2020).

Aunque es imposible afirmar que todos los proyectos de educación alternativa son realmente alternativos a una educación convencional -y gran parte de ello se debe a lo poco que se han investigado sobre la temática- lo cierto es que atraen a familias, maestros y maestras comprometidos con la necesidad de transformar la escuela en un espacio de crecimiento personal y colectivo. Desde este punto de vista, conocer las historias de vida de las y los maestros que han formado parte o forman parte actualmente de estos proyectos supone una

f fuente de enriquecimiento y reflexión para el alumnado de magisterio en torno al sentido que le damos a la educación y, particularmente, a la escuela como lugar donde no sólo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje sino que también se desarrollan procesos de toma de decisiones que determinan la práctica educativa y moldean la cultura e identidad de la organización escolar (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2011; Gallardo-López y López-Noguero, 2020).

Previo a ello, nos paramos a conocer el interés y motivación del alumnado en formación docente inicial hacia este tipo de proyectos y su práctica educativa, esto es, su predisposición para recibir estas historias de vida y llevar a cabo un proceso de diálogo e intercambio entorno a ellas. No se trata por tanto de imponer un contenido más a dar en el marco de una materia o de introducir mejoras parciales centradas en el conocimiento de aspectos puramente metodológicos provenientes de pedagogías como la de Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, educación libre, etc; sino de promover la reflexión sobre posibles cambios orientados a incidir en el para qué de la educación y el porqué del quehacer de la escuela. Este ejercicio se enmarca por tanto en una perspectiva de la formación docente inicial como un proceso consciente, de construcción del pensamiento con voluntad y compromiso que les lleve a cuestionarse los esquemas predispuestos por el sistema educativo. Abrir estos espacios en la universidad, una institución convencional, supone, entre otros aspectos, flexibilizar el currículum para dar cabida en el aula a una actitud de apertura hacia la lectura de nuevas realidades, que obligue tanto al docente como a su alumnado a tomar una postura crítica y reflexiva (Acuña, 2015). Ahora bien, ¿está nuestro alumnado preparado para ello? Pretendemos ahondar en el conocimiento e interés del alumnado por descubrir otras realidades educativas distintas a aquella que, hasta ahora, han formado parte de su experiencia vital. Se trata, por tanto, de valorar hasta qué punto están abiertos a cuestionar lo conocido y ahondar en la política que subyace durante la cotidianidad de cada práctica educativa.

En este sentido, nuestra postura es captar, antes que imponer, el interés de nuestro alumnado por esta realidad que se desarrolla de manera paralela a nuestro sistema educativo. Creemos, por tanto, que el alumnado que dirija su pensamiento hacia el para qué y por qué de la educación alternativa tiene más posibilidades de ahondar en la política de una escuela y, por ende, en las relaciones de poder, conflicto, colaboración, etc. construidas por la cultura predominante en la organización escolar, las creencias e intereses particulares y grupales (Machín, 2023) que, en este caso, arrastran aún vestigios de una pedagogía tradicional basada en la disciplina y la moral sobre la que empieza a asomarse cierto optimismo reformatorio. Partimos de una visión de la escuela como una institución donde los conflictos son vistos como algo natural y no patológico que sirven para promover el cambio institucional (Bardisa, 1997). Desde esta perspectiva, es posible, en palabras de González-González (2003), adquirir un conocimiento en profundidad de la realidad en la que una está inmersa y, en el caso de una escuela pública, poder en garantía el valor que tiene la diversidad para la transformación social a partir del cuestionamiento de formas organizativas que se desarrollan para unos pocos y que quizás sean injustas y/o inequitativas.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo es conocer la opinión de las y los futuros docentes de magisterio de Educación Primaria sobre otras formas de hacer educación y, en particular, sobre los proyectos de educación alternativa. La hipótesis principal es que las y los alumnos tienen interés en conocer estos proyectos y, en particular, su práctica docente (metodología) siendo que muestran poco interés por la política que subyace bajo estas prácticas y que se plasma en la forma de organización de estas escuelas, su cultura y el sentido que le dan a la educación.

Para llevar a cabo este objetivo se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Dar a conocer al alumnado los diferentes proyectos de educación alternativa que hay a través de la página web de Ludus.

2. Elaborar, entre varios de los miembros de este proyecto de innovación y mejora docente, un guion de preguntas para recoger el conocimiento previo e interés del alumnado por este tipo de proyectos de educación alternativa.
3. Desarrollar con el alumnado grupos de discusión en el aula de prácticas siguiendo el guion previamente elaborado.
4. Sistematizar y analizar la información obtenida a través de los grupos de discusión.

Metodología / Método

Diseño

La investigación parte un proyecto de innovación y mejora docente denominado “Conversatorio sobre pedagogías alternativas: un acercamiento a otras formas de hacer educación desde la narrativa de maestros y maestras” (sol-202300256988-tra), que se está desarrollando actualmente en el curso 23/24 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Uno de los objetivos de este proyecto de innovación es “valorar el conocimiento previo y predisposición del alumnado en materia de pedagogías alternativas e introducir su curiosidad por este tipo de proyectos”.

En esta comunicación se presenta un avance de los resultados desde un enfoque metodológico cualitativo, cercano al análisis de contenido (Jansen, 2013) a partir de los discursos de estudiantes universitarios. Como técnica de recogida de información se ha empleado el grupo de discusión. Esta técnica consiste en la reconstrucción del discurso de los participantes recogiendo percepciones sobre un ámbito de estudio concreto (Callejo, 2002). El interés que suscita este enfoque de investigación viene motivado por la incorporación de la perspectiva experiencial de los propios estudiantes acerca de las pedagogías alternativas.

Muestra

La muestra seleccionada para estructurar los grupos de discusión fue de N= 175 estudiantes del Grado de Educación Primaria, pertenecientes a los tres grupos (A, B y C) que conforman el 2º curso del Grado, y que, ese día, asistieron a la sesión práctica de la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular II. En total se formaron, a elección del alumnado, 36 grupos de discusión constituidos cada uno de ellos por 4/5 estudiantes. Respecto a las características generales de la muestra objeto del estudio se trata, por tanto, de alumnado universitario que proviene de diversas regiones, principalmente de la provincia de Cádiz y otras áreas de Andalucía. Este grupo presenta una variedad de contextos socioeconómicos, lo cual refleja la composición social diversa de la región.

La mayoría de las y los estudiantes muestran un fuerte interés y vocación por la educación, con un deseo profundo de influir positivamente en el desarrollo de niños y niñas. Además, muchos de ellos y ellas están interesados e interesadas en la innovación en metodologías educativas, buscando estar al día con las tendencias educativas más actuales. Asimismo, suelen mostrar un firme compromiso con los valores de inclusión, igualdad y justicia social, los cuales son fundamentales en la educación moderna. En cuanto a sus aspiraciones laborales, estas pueden variar, pero la mayoría tiene como objetivo trabajar en el sistema público de educación.

Plan de trabajo

La experiencia se desarrolló en diferentes fases o momentos. En un primer momento, el profesorado implicado en el proyecto de innovación dio a conocer al alumnado el proyecto y les invitó a participar, resultando una acogida muy positiva en los tres grupos (A, B y C).

En un segundo momento, el equipo de trabajo del proyecto se reunió para, por un lado, crear un guión de preguntas que permitiera recoger el conocimiento previo e interés del alumnado sobre estos proyectos de educación alternativa y, por otro lado, diseñar una serie de actividades que permitieran contextualizar la práctica que se iba a realizar posteriormente y

que consistía, en este caso, en desarrollar los grupos de discusión. Uno de los recursos utilizados en una de estas actividades fue el de mostrar al alumnado la página web Ludus, donde se publicitan estos proyectos de educación alternativa.

En un tercer momento, se llevó a cabo los grupos de discusión de manera presencial durante una sesión de la clase práctica de la asignatura implicada en el proyecto. La participación en esta actividad fue totalmente voluntaria. Para favorecer el diálogo al interior de los grupos se pidió al alumnado que éstos estuvieran formados por un máximo de 5 personas. Por último, se pasó a distribuir a cada grupo el guión de preguntas previamente elaborado por el equipo docente, con el objetivo de favorecer la discusión entre ellos sobre el tema escogido.

Lo acontecido en los grupos de discusión fue registrado en formato escrito por parte del o de la estudiante que asumía la función de secretaria en cada grupo, recogiendo las respuestas a las preguntas planteadas y los comentarios de sus compañeros y compañeras, lo que facilitó el análisis posterior de los discursos.

El análisis de la información se llevó a cabo utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 8, valiéndonos de un sistema de codificación por categorías o ámbitos de interés. Estas categorías creadas para la codificación de la información han sido obtenidos a partir de un guión de discusión elaborado previamente siendo así que se contemplan las siguientes (figura 2): [PRECONCEPTOS]: *Ideas previas del alumnado sobre qué son los proyectos de educación alternativa*; [BENEFICIOS]: *Cuáles son los beneficios y lo que pueden ofrecer los proyectos de educación alternativa*; [INQUIETUDES]: *Intereses, dudas e inquietudes del alumnado ante los proyectos de educación alternativa*.

Tabla 2.

Definición de códigos utilizados en el análisis

Código	Definición
[PRECONCEPTOS]	Ideas previas del alumnado sobre qué son los proyectos de educación alternativa.
[BENEFICIOS]	Cuales son los beneficios y lo que pueden ofrecer los proyectos de educación alternativa.
[INQUIETUDES]	Intereses, dudas e inquietudes del alumnado ante los proyectos de educación alternativa.

Resultados y Discusión

Preconceptos

Esta categoría estuvo guiada por preguntas tales como con qué palabras asocias el término proyectos de educación alternativa, qué os viene a la cabeza cuando escucháis este término y cómo definiríais estos proyectos. El término más utilizado en todos los grupos a la hora de asociarlo con proyectos de educación alternativa fue el de innovación y creatividad.

En relación a lo que les viene a la mente cuando escuchan este término cabe destacar que, en su gran mayoría, la imagen que tienen de estos proyectos la asocian a una práctica contraria a aquella a la que se lleva a cabo actualmente en las aulas y que califican como “tradicional”, siendo que sitúan estos proyectos en el marco de la innovación educativa, la transformación y el cambio de lo actualmente establecido.

Asimismo, es interesante cómo el alumnado asocia estos proyectos educativos a un espacio determinado; un espacio donde las y los niños aprenden divirtiéndose, de manera lúdica cooperativa y disfrutando de su aprendizaje, las aulas son minimalistas y cobra importancia el entorno natural y cultural (museos, bibliotecas, teatro, etc.) como espacios donde desarrollar la práctica educativa.

Por las opiniones de las y los estudiantes da la impresión que la percepción que tienen de estos proyectos es la de laboratorios de experimentación educativa similares a aquellos que, según Del Pozo (2004), surgieron al inicio del movimiento Escuela Nueva en nuestro país previo a su reconocimiento por parte del gobierno de la República y su posterior expansión a través de las llamadas “escuelas ensayo y reforma”.

A diferencia de lo que ocurría en aquella época donde la mayoría de estos centros educativos eran, según la misma autora, de titularidad privada y promovidos por la burguesía de alto nivel económico con ciertas preocupaciones intelectuales, lo cierto es que, a día de hoy, en el conglomerado de proyectos que conforman lo que se ha llamado “educación alternativa” puedes encontrarte mucha variedad de perfiles. En este sentido, por un lado, podríamos decir que están aquellas familias que llevan a sus hijos/as a proyectos de educación alternativa de titularidad privada (con un coste elevado de matrícula) y aquellas que, por otro lado, forman parte de proyectos educativos autogestionados donde, entre todos los miembros del colectivo, se reparten las tareas en materia de organización y funcionamiento del centro para reducir al mínimo los costes derivados de su gestión. Estos costes quedan reducidos, en su mayoría, al alquiler del espacio y los salarios de las y los maestros. Asimismo, cabe destacar las diferencias en el perfil de las familias según el contexto donde se ubique el proyecto educativo (urbano versus rural).

Beneficios

En esta categoría se recogen las respuestas a preguntas relativas al impacto/aporte de estos proyectos a nivel general, siendo que no se le pide al alumnado que se centre en un tipo de impacto/aporte en concreto. Lo interesante de sus respuestas es que la totalidad del alumnado hace énfasis en el impacto/aporte que, a su parecer, tienen estos proyectos educativos en la práctica docente y, en particular, en aspectos metodológicos, siendo así que son pocos los que aluden a beneficios/aportes de estos proyectos en las y los niños u otros miembros de la comunidad educativa.

Este resultado por parte del alumnado puede estar vinculado al concepto extendido que hoy en día se maneja en materia de innovación educativa y que guarda relación con la importancia que se le otorga a la introducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de aspectos fundamentalmente metodológicos, los cuales, según Carbonell (2019), constituyen productos o novedades de temporada. Estos aportes en materia de innovación, según el mismo autor, en lugar de contribuir al sentido del por qué de la educación y el para qué de la escuela, se quedan estancados en cambios cosméticos o mejoras parciales relativas al cómo enseñamos, sin implementar cambios estructurales.

Inquietudes

En cuanto a sus inquietudes, esta categoría se estableció a partir de las respuestas del alumnado en lo relativo a: 1) si les gustaría entablar una conversación con maestras y maestros de estos proyectos y, 2) en caso de que tuvieran la oportunidad de hacerlo, qué les preguntarían. El total del alumnado respondió positivamente a la primera pregunta siendo que el encuentro con estas maestras y maestros les puede aportar, en su opinión, enriquecimiento tanto profesional como personal.

En relación a la segunda pregunta, y siguiendo la misma línea que en las categorías anteriores, el alumnado estaba mayormente interesado en conocer cómo se llevaba a cabo la práctica docente, siendo más reducido el número de respuestas relativas a conocer la experiencia personal y profesional de las y los maestros, el conocimiento sobre su organización y funcionamiento y el interés por conocer para qué y por qué de estas escuelas (fin educativo).

Conclusiones y Propuestas

El objetivo general de esta comunicación ha sido dar a conocer la opinión de las y los futuros docentes de magisterio de Educación Primaria sobre otras formas de hacer educación y, en particular, sobre los proyectos de educación alternativa. Para ello se han seguido una serie

de objetivos específicos consecutivos unos de otros, en cuanto a que, primero se dio a conocer al alumnado los diferentes proyectos de educación alternativa que hay en nuestro país a través de la página web Ludus y las múltiples páginas web que se abren a partir de esta plataforma y que permiten, en ocasiones, profundizar en mayor medida en el conocimiento de estos proyectos.

En segundo lugar, el equipo de trabajo del proyecto de innovación y mejora docente elaboró un guión de preguntas para recoger el conocimiento previo e interés del alumnado por este tipo de proyectos. Nos interesaba saber no sólo si el alumnado quería recibir información sobre estos proyectos educativos durante su carrera universitaria sino también, el tipo de información que querían recibir, esto es, en qué aspectos de estos proyectos -que sustentan modelos pedagógicos tan conocidos como el de Waldorf o Montessori- querían profundizar. Una vez elaborado este instrumento, pasamos a conformar los grupos de discusión en el aula de prácticas para facilitar la conversación sobre la temática en un ambiente más distendido que en el grupo clase.

Finalmente, tras haber analizado la información obtenida de estos grupos de discusión se puede afirmar que se cumple la hipótesis principal de este trabajo en cuanto a que, a través de las percepciones del alumnado sobre este tema, es posible afirmar que existe, por un lado, un interés por parte del alumnado por aquello que se lleva a cabo en el ámbito de la educación no formal así como cierto conocimiento sobre el tema aunque, en este caso, dicho conocimiento no es muy extenso al ser una temática poco o nada abarcada durante la carrera. Por otro lado, los resultados también develan el enfoque con el que el alumnado se acerca a estos proyectos. En este sentido, el alumnado enmarca estos proyectos en el ámbito de la innovación y mejora de la práctica educativa en las escuelas centrando su interés en aquellos aspectos más técnicos de su profesión, sin ahondar en demasía en la cultura o sentido educativo que pudiera trascender de estos proyectos y que servirían como estandarte para promover la disrupción en las escuelas públicas, espacios sin duda idóneos para este tipo de transformaciones siempre y cuando el enfoque de la organización sea transformacional y no se limite a contener o ser marco de una práctica concreta en un aula determinada.

Referencias bibliográficas

- Acuña Gamboa, L. A. (2015). Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 233-238. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Bardisa, R. T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Barrientos Soto, A. (2020). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectiva globales y latinoamericanas. *Revista de educación social*, 32(5), 1-27.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5), 409-422.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, J. (2019, 22 de mayo). ¿Innovar o transformar? El Diario de la Educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar/>
- Carneros Revuelta, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Del Pozo Andrés, M^a. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346.

- Díaz, M. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 247-281. <https://doi.org/10.36576/summa.108394>
- Gallardo-López, J. A., y López-Noguero, F. (2020). A School in Crisis: Educational Challenges from a Social Education Perspective. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 29, 12-22.
- Gallardo-Vázquez, P., y Gallardo-López, J. A. (2011). *Pedagogía social*. Wanceulen Editorial.
- Garagarza Cambra, A.; Alonso, I; Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín REDIPE*, 9, 40-54.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera libros editorial.
- Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. Pax México.
- González González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En *Organización y Gestión de los centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson Prentice Hall
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5, 39–72.
- Machín Álvarez, M. (2023). La alfabetización micropolítica en la formación inicial de maestros y maestras para promover los cambios necesarios. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coord.) *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva*. Octaedro.1348-1361
- Machín Álvarez, M. (2024). Panorama postcovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España. En N. Idoiaga Mondagrón., N. Serrano Díaz y E. Palasí Luna. *Vol. IV. Educación en transición: experiencias propuestas para un mundo cambiante*. Octaedro.

CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

María Lozano Estivalis¹, Auxiliadora Sales Ciges¹, Elena Albesa Alcón², Laura Panís Pla³
Universitat Jaume I Castelló¹, IES Gilabert de Centelle², IES Gilabert de Centelle³

Autoría de correspondencia: estivali@uji.es

Resumen

La formación continua del profesorado puede sustentar la acción educativa para la transformación social desde una perspectiva crítica, inclusiva y comunitaria. Este trabajo presenta parte de los resultados de un proceso formativo realizado a partir de la colaboración entre un grupo de investigación de la Universitat Jaume I y docentes del Instituto de Educación Secundaria Gilabert de Centelles de Nules. Siguiendo un modelo de acompañamiento basado en principios de cooperación y asesoramiento crítico, la formación se ha inscrito en un proyecto de Investigación-Acción Participativa (IAP) liderado desde el IES cuya finalidad es la mejora de la convivencia escolar. En las dinámicas generadas se ha detectado la necesidad de revisar el concepto de documentación pedagógica para crear una narrativa acorde a la finalidad del proyecto. Fruto de esta reflexión se ha comenzado a redefinir el concepto de narrativas pedagógicas inclusivas a partir del conocimiento teórico práctico de las personas participantes. La experiencia demuestra que la formación, entendida como un proceso de creación colectiva de significado desde la revisión y actualización de la propia práctica educativa, desborda los límites de una mera funcionalidad técnica y se convierte en un espacio dinamizador de conocimiento pedagógico.

Palabras clave: formación del profesorado, ciudadanía crítica, educación inclusiva, documentación pedagógica, investigación-acción participativa.

Introducción / Marco Teórico

La formación continua del profesorado puede fortalecer el reduccionismo tecnocrático e instrumental con el que los discursos neoliberales identifican la función docente, o puede contribuir a combatirlo desde principios de transformación crítica e inclusiva. La formación de profesionales de la educación basada en principios de interculturalidad, democratización y territorialización rompe la uniformidad y el aislamiento de las prácticas educativas y genera una dinámica emancipadora de las instituciones escolares inscritas en procesos socio comunitarios abiertos y en constante reconstrucción (Aguado et al., 2017, Moliner, 2020). Es importante, por tanto, aprovechar también la formación inicial y continua del profesorado para favorecer las conexiones de la escuela con los espacios no formales e informales que potencian conocimientos compartidos y facilitar así la plena inclusión de la escuela en dinámicas de mejora sociocomunitarias (Traver y Lozano, 2021).

El Gilabert de Centelles es un instituto situado en el municipio de Nules (Castellón). Se trata de un centro de gran tamaño que escolariza alumnado procedente de diferentes poblaciones cercanas y con contextos familiares, económicos y culturales muy diversos. Consciente de la complejidad que entraña gestionar un centro de gran tamaño, el profesorado apuesta desde hace tiempo por prácticas de acompañamiento inclusivo del alumnado, tanto desde el aula como a través de proyectos de centro. El clima escolar se concibe como un elemento clave para el desarrollo integral y democrático de la comunidad educativa. Actualmente el centro está inmerso en un proceso de Investigación-Acción Participativa liderado por un grupo de docentes que busca transformar la convivencia escolar a través del poder transformador del arte.

En este proyecto el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica)

de la Universitat Jaume I de Castelló adopta un papel asesor desde un modelo participativo de acompañamiento para la inclusión escolar (Moliner, 2020). Este modelo se sustenta en la concepción de la formación e investigación inclusiva como prácticas educativas y sociales transformadoras centradas en la construcción colaborativa del conocimiento. No se trata de formar a o investigar sobre las personas sino de crear y compartir con ellas el conocimiento generado. (Nind y Lewthwaite, 2020). De esta forma, al igual que la investigación inclusiva requiere más tiempo e involucra a más personas que la investigación llevada a cabo por investigadores universitarios que actúan solos (Walmsley et al., 2018) la formación del profesorado que se sustenta en este marco de acción también requiere tiempos, espacios y dinámicas más flexibles. Además, los límites entre formación e investigación se desdibujan y la posición de los participantes requiere asumir una postura de emancipación coherente con los objetivos de la educación inclusiva (Borri-Anadon, Prud'homme y Ouellet, 2020). En esta postura de emancipación, la corresponsabilidad de todas las personas participantes permite identificar las estrategias que mejor pueden apoyar la movilización de los conocimientos construidos.

Incorporar a la formación continua del profesorado el potencial de los métodos creativos como la voz fotográfica, la fotografía, el cine/vídeo, la narración de historias o el drama/teatro, que destacan como métodos de investigación inclusiva, puede contribuir a que nadie quede excluido del proceso de producción del conocimiento (Gjermestad et al., 2023). Generar narrativas desde el proceso de formación puede favorecer la cohesión e interpelar dando voz, creando conexiones, horizontalidad y accesibilidad al conocimiento.

Objetivos / Hipótesis

El estudio revisa la noción de documentación y narrativa pedagógica con el objetivo de valorar su impacto en la creación de una cultura escolar comprometida con modelos socioeducativos democráticos, interculturales e inclusivos. Se pretende avanzar desde una formación del profesorado crítica y situada en la configuración de un modelo de narrativas pedagógicas inclusivas. Se parte de la hipótesis de que, cuando utiliza múltiples lenguajes y se desarrolla como experiencia situada, crítica y compartida, la documentación pedagógica incide de forma positiva en la cohesión de la comunidad educativa, el sentido de pertenencia y en una cultura escolar comprometida con modelos socioeducativos democráticos, interculturales e inclusivos.

Metodología

La formación realizada en el IES Gilabert de Centelles tiene dos núcleos temáticos incardinados en un proceso de Investigación Acción Participativa. Por un lado, se aborda el conocimiento sobre la propia metodología de IAP y, por otro, se trata el proceso de documentación y construcción de narrativas pedagógicas. Este último tema surge dentro de la fase de detección de necesidades del proceso de IAP iniciado en el centro y compromete tanto al profesorado del centro como al grupo de formación MEICRI. En esta comunicación presentamos la información obtenida en dos de las sesiones formativas centradas en este propósito de las que participan docentes y miembros del grupo MEICRI.

Los instrumentos de recogida de información incluyen diarios de campo, técnicas de Diagnóstico Social Participativo y análisis dialógico. El análisis de datos es temático, mixto, deductivo e inductivo y se tienen en cuenta todos los requisitos éticos y criterios de validez de una investigación inclusiva.

Resultados y Discusión

Los resultados se estructuran en dos partes: en la primera se analizan colaborativamente los resultados obtenidos en un proceso de deriva realizado en la población de Nules cuyo objetivo era conectar la perspectiva del proyecto de IAP liderado por el profesorado con el entorno del IES. En la segunda, se recogen los resultados de una sesión dialógica donde se revisa la finalidad de la documentación generada en el proceso y se configura un marco de referencia para la construcción de narrativas pedagógicas inclusivas.

Narrativas a la deriva

La sesión de formación tiene por objetivo revisar el concepto de narrativa y concretar las acciones que se llevarán a cabo en el proyecto de IAP para la mejora de la convivencia. Participan 8 docentes del IES y 8 miembros de MEICRI. En un primer momento se problematiza el término. Consideran que hay que documentar para ser consciente de lo que se hace y dar valor a esos procesos, para continuar construyendo y para abrir rendijas en el registro dominante en el IES. Se valora la definición de narrativa como la construcción de una historia que da sentido y visibilidad incluyendo la divergencia. Desde el grupo MEICRI se manifiesta la necesidad de romper también la rigidez de las narrativas académicas para encontrar otros registros que comuniquen la investigación. Hay coincidencia en la necesidad de encontrar lenguajes comunes y un registro narrativo propio (IES - MEICRI) que se pueda crear colectivamente y que dé cuenta del proyecto de IAP. También es necesario que estén presentes las voces de todas las personas involucradas para crear un relato de relatos.

Para iniciar esta búsqueda se plantea una dinámica de análisis sobre una sesión de deriva que se realizó previamente por las calles de Nules. Partimos del relato de cuatro participantes (dos profesoras del IES y dos miembros de MEICRI). En las imágenes hay varias referencias a formas circulares (alcantarilla, signos y grafitis, disposición de las personas participantes) lo que da pie a hablar de la importancia de generar vínculos, de comunicar desde la horizontalidad para mejorar la convivencia.

Otro aspecto coincidente es la sorpresa ante espacios y detalles que habían pasado desapercibidos. Al mismo tiempo, esto se debe conjugar con la necesidad de focalizar la documentación en aquello que tiene un especial significado y atender a lo inesperado.

Una profesora asocia las imágenes de casas derruidas con el deterioro de las relaciones humanas. El resto de docentes coinciden en señalar como importante este aspecto y se le añade el deterioro de los espacios del edificio como un factor que dificulta la convivencia. Los espacios se definen como lugares vivos que tienen una identidad y cuentan historias, puesto que se van creando gracias a las personas que los ocupan y lo sienten como suyo.

Como conclusión se identifican dos temas sobre los cuales se incidirá en el desarrollo del proyecto: las relaciones humanas (cuidado, buen trato, bienestar..) y la relación con el espacio en el IES, puesto que los espacios armónicos facilitarán que se desarrolle una convivencia más pacífica y dialogada. Como conclusión, se subraya la importancia de incluir las voces del alumnado en el relato del proyecto para hacerlo inclusivo.

El sentido de la documentación pedagógica

La sesión de formación se realiza después de que el centro haya realizado dos talleres con alumnado y profesorado. En ellos se utilizan prácticas artísticas inmersivas con el objeto de crear nuevos lenguajes que posibiliten la expresión libre y una comunicación facilitadora de la convivencia. A partir de la documentación del profesorado sobre estos talleres y el relato de un miembro de MEICRI sobre su experiencia en la red de escuelas infantiles Reggio Emilia en Pamplona, se revisa el sentido y alcance de la documentación pedagógica. La finalidad es identificar las claves que permitan concretar un modelo propio de documentación y narrativa pedagógica inclusiva que sustente el proyecto de IAP iniciado en el centro.

Desde el profesorado se advierte de la riqueza de las experiencias generadas y de la dificultad de documentar todo el proceso. Presentan como propuesta de concreción una guía de observación que recoja la descripción de las actividades desde una mirada abierta y sensible hacia el clima de convivencia y las relaciones humanas en el contexto del centro educativo. La pauta de observación en las aulas se centra en las interacciones verbales y no verbales, el grado de motivación y participación, el tipo de aportaciones realizadas por el alumnado, las expresiones auto-referenciales, las habilidades que ponen en acción y los contrastes cooperación vs competición, inclusión vs exclusión. Las observaciones en el

patio se centra en el aislamiento social, uso de los móviles, uso y apropiación de espacios, actitudes de dinamismo o aburrimiento.

Esto contrasta con las dinámicas generadas en las escuelas infantiles de Pamplona donde se concreta un único punto de acción como eje para la observación, documentación y análisis comunitario. A partir de las dos vivencias se establece un diálogo con el fin de concretar el centro de interés del proyecto y la identificación de las acciones que van a ser objeto de análisis colectivo. Se propone concretar el objeto de observación desde estos parámetros y revisar la documentación generada en los talleres para localizar los puntos significativos. Por otro lado se prioriza el patio como lugar donde focalizar la observación en las acciones futuras. En todo caso, el alumnado actuará como un agente activo en el análisis de las acciones documentadas así como de la creación de las narrativas pedagógicas que se desprendan de esta dinámica de construcción colectiva de conocimiento.

Conclusiones y Propuesta

El proyecto que presentamos se encuentra en desarrollo por lo que las conclusiones que avanzamos deberán ser contrastadas con la información que se obtenga en la última fase de la IAP. Por el momento, los resultados del estudio señalan elementos clave para la colaboración crítica e inclusiva entre Universidad y centros escolares en proceso de transformación. Por otra parte, la actualización teórica y la generación de conocimiento sobre la incidencia de la documentación y narración pedagógica inclusiva en los procesos de transformación socioeducativa llevados a cabo en centros educativos permitirá avanzar en la teoría y práctica educativa inclusiva con una mirada holística e interdisciplinar.

Puesto que el proyecto para la mejora de la convivencia incorpora prácticas artísticas inmersivas, su desarrollo abre las posibilidades de explorar nuevos lenguajes y posibilidades de comunicación y expresión. De acuerdo con Carpentier (2016), el arte posibilita vehicular lo experiencial - testimonial - participativo al facilitar otros lenguajes, soportes, formatos, tiempos, relaciones, donde lo corporal entra en escena de una manera más privilegiada que en investigaciones con métodos más clásicos. Así un desafío es construir, de manera colaborativa y en coherencia, nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes. El desafío de lograr una comunicación horizontal también implica buscar procesos de documentación coherentes. De acuerdo con Hoyuelos (2007) la documentación como proceso de recogida, exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras, productos gráficos) permite no solo plasmar lo acontecido, sino construir, en diversos formatos, un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.

Las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento sobre nuevos interrogantes y desafíos que nos presenta la praxis y el propio proceso formativo. Se constituyen como una vía de expresión y cohesión que facilita la construcción colectiva de conocimiento, en coherencia con los procesos de investigación inclusiva y transformadora. En una segunda fase en este proceso de formación-acción se atenderá al impacto producido en la cultura escolar del IES Gilabert de Centelles de las narrativas pedagógicas que se han construido de forma colaborativa a lo largo del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T.; Mata, P. y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28 (4), 408-423.
- Borri-Anadon, C., Prud'homme, L., & Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización del conocimiento en educación inclusiva. En O. Moliner, (ed.) *Acompañar la inclusión escolar*, (pp 69-80) Dykinson
- Carpenter, E. (2016) *On performativity*. Minneapolis: Walker Art Center.

- Gómez-Urda González, F. (2020). Performatividad en la academia. Una aproximación genealógica al concepto de escritura performativa y a su uso en el relato de la investigación basada en artes. *Revista para la Investigación en Arte*, 8(1), 2340-8510.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació. *Guix Infantil*, 39, 5-9
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *The action research planner: Doing critical participatory action research*, 1-31.
- Moliner, O (ed) (2020) *Acompañar la inclusión escolar*. Madrid: Dykinson
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, 35(4), 467-487.
- Traver y Lozano (2021) *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Barcelona: UOC
- Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759

INFOGRAFÍA INCLUSIVA: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE LOS ALUMNOS DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS FAMILIAS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Purificación Cruz Cruz, Alejandro Fernández-Pacheco García
Universidad de Castilla-La Mancha

Autoría de correspondencia: Purificacion.Cruz@uclm.es

Resumen

La formación de futuros docentes, en nuestras Facultades de Educación, debe tomar un giro de 360°. Debemos crear espacios de aprendizaje significativo y tener contacto con la realidad. Debemos informar, asentar contenidos pero, también debemos formar y construir vocación y actitud de servicio. Este proyecto de innovación-investigación ha pretendido unir la metodología de aprendizaje-servicio, con la inclusión educativa y la realidad de la diversidad. El objetivo fue crear un puente de ida y vuelta entre un grupo de alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de Toledo y el CEE Ciudad de Toledo, uniendo teoría y buenas praxis. Se editaron infografía informativas para las familias y tutores, se implementó un cuestionario para ver su aceptación y se analizaron los resultados, que mostraron un exponencial interés por esta nueva forma de comunicación. Los resultados han sido significativos tanto para el alumnado como para el centro, abriendo nuevos cauces de colaboración y diseño de numerosas actividades. Se ha firmado un convenio de colaboración entre la Facultad y la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, y el proyecto sigue vivo y creciendo.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, formación universitaria, inclusión educativa, infografía.

Introducción / Marco Teórico

La nueva formación del futuro docente implica dejar atrás modelos tradicionales y desarrollar nuevas estrategias que les capaciten para estar informados y formados sobre lo que sucede a su alrededor (Zapico-Barbeito y Pereiro, 2017) y poder enfrentarse a los continuos cambios en su carrera profesional. Esto nos obliga a adquirir nuevas competencias personales, sociales, emocionales y profesionales que hoy en día resultan imprescindibles (Zasbalza y Lodeiro, 2019). Dentro de la Memoria Verifica, del Grado de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, podemos encontrar el apartado de competencias básicas y generales, entendiendo por competencia “la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales o simuladas, con el fin de lograr objetivos específicos” (Machado y Montes, 2020: 405). Dichas competencias hacen referencia a los logros específicos de cada una de las materias cursadas y las competencias transversales que deben adquirir (De Viñas, 2020). Entre ellas podemos encontrar: experiencia práctica significativa, desarrollo de la empatía y sensibilidad, desarrollo de habilidades de comunicación inclusiva, promoción de la inclusión y diversidad, y fortalecimiento del compromiso social. Para ello, debemos crear situaciones de aprendizaje o estrategias metodológicas donde se conecten los aprendizajes teóricos y las aplicaciones prácticas para la resolución de problemas específicos (Crespí y García Ramos, 2021).

El aprendizaje servicio es una metodología innovadora que comienza a tener relevancia en la formación de estudiantes universitarios. Consiste “en formar a estudiantes en valores cívicos, que sean capaces de poner en práctica sus destrezas para afrontar problemas sociales” (Rodríguez Pérez y Gutiérrez Sánchez, 2019: 192). Numerosas investigaciones permiten llegar a la conclusión de que el aprendizaje-servicio produce “impactos positivos y significativos a nivel académico, cognitivo, cívico, vocacional, profesional, ético, moral, personal y social, generando profesionales con una formación integral y con mayores competencias y habilidades para un

mejor desenvolvimiento laboral” (Morillo et al., 2023: 239).

Por otro lado, la gran carga de trabajo de los docentes en centros de educación especial es evidente debido a la complejidad y diversidad de las necesidades de los niños y niñas, pero también se acepta el compromiso de que la unión de fuerzas entre el colegio y la familia es fundamental para proporcionar un apoyo integral y eficaz (Ovalle, 2023). La colaboración potencia el éxito académico, emocional y social del estudiante y su familia, creando un entorno en el que todos los miembros involucrados trabajan por un mismo objetivo (Cruz et al, 2022). Una forma de colaboración es el flujo constante de información, donde el contenido es lo fundamental, pero la accesibilidad también, ya que son familias que disponen de poco tiempo por su dedicación extraordinaria hacia el bienestar personal de sus hijos e hijas (Mendoza y Esther, 2023).

Según Cairo (2019), las infografías son representaciones visuales de la información que combinan texto, imágenes y gráficos para transmitir conceptos de manera clara y concisa. Surgieron en el siglo XIX como mapas estadísticos y han evolucionado con el tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y medios. Para su diseño, Valdovinos y Martínez (2022) indican que es fundamental tener en cuenta los principios del diseño gráfico: la jerarquía visual, la legibilidad y la coherencia estética, así como las teorías de la percepción visual, garantizando una comprensión eficaz por parte del lector.

Centrándonos en las infografías educativas, Guzmán et al. (2023) las definen como herramientas visuales diseñadas para presentar información educativa de manera clara, concisa y atractiva, cuyo objetivo es facilitar la comprensión de información compleja mediante el uso de elementos gráficos y texto. Por su parte, Sivila (2023) afirma que las características principales que debe tener una infografía educativa son: 1) claridad y simplicidad, 2) organización visual, 3) uso de gráficos, diagramas y otros elementos visuales, 4) inclusión de datos relevantes, 5) adaptabilidad y accesibilidad a diferentes plataformas y dispositivos, 6) contextualización del contenido.

Objetivos

- Implementar las competencias relacionadas con la formación de futuros docentes que tienen que trabajar con la inclusión educativa y la acción tutorial relacionada con las familias.
- Realizar un análisis detallado de las actuales prácticas de comunicación entre un centro de educación especial y las familias, identificando áreas de mejora, necesidades específicas y optimización de recursos.
- Iniciar un convenio entre el CEE Ciudad de Toledo y la Facultad de Educación de Toledo para iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio.
- Capacitar a los estudiantes universitarios de 1º de Grado de Primaria en la creación de infografías adaptadas para teléfonos móviles, desarrollando habilidades de comunicación digital efectiva.
- Construir un puente de ida y vuelta en el que se unan los contenidos, las competencias desarrolladas en la Universidad y las buenas praxis del centro educativo.

Metodología / Método

En el curso académico 2022-2023 se inició una colaboración de trabajo entre el CEE Ciudad de Toledo (Centro de Educación Especial) y varios profesores de la Facultad de Educación de Toledo. Nos pidieron consejo para hacer más atractivas las comunicaciones que mandaban a las familias y tutores a través de circulares (en papel y anexadas a las agendas que todos los días iban y venían a casa) y correos electrónicos. El profesorado universitario elaboró un breve cuestionario para ser entregado a las familias. Después de su estudio, comprobamos que la lectura y aceptación de las informaciones mandadas es mínima debido a la falta de tiempo, el volumen de comunicación, la situación compleja de la familia, la preferencia

por medios de comunicación alternativos, las barreras de idioma o alfabetización y la preferencia de comunicación directa con el personal escolar. El poco tiempo personal de los padres, madres o tutores de un chico o chica con discapacidad se justifica por la complejidad y las demandas adicionales asociadas al cuidado y apoyo integral de sus hijos.

En ese momento decidimos brindar nuestro apoyo y contar con el alumnado de la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, de 1º de Grado de Educación Primaria, ya que en el temario se encontraba la Acción tutorial y la Atención a las Dificultades de Aprendizaje. Para llevar a cabo la colaboración descrita, seguimos una metodología innovadora, significativa y estructurada que abarcaba las diferentes etapas del proceso:

- Reunión del grupo de profesores y profesoras con el equipo directivo del centro educativo, estableciendo las líneas de actuación. El centro nos mandaría la información que quisieran trasladar a las familias y los alumnos y alumnas universitarios, tutorizados por el profesorado, la convertirían en infografías adaptadas para ser vistas en dispositivo móvil.
- Diseño de un programa de formación, para los estudiantes universitarios, centrado en dos ámbitos: atención a la diversidad y acción tutorial con familias y tutores legales.
- Organización de los alumnos y alumnas que deseen participar en la experiencia y reparto de trabajo.
- Puesta en práctica de un programa de capacitación digital y creación de infografías. En primer lugar, se realizó una introducción a las infografías, explicando qué son, qué herramientas de diseño podían utilizar y mostrando algunos ejemplos. Se recopiló la información proporcionada desde el colegio, se seleccionaron los datos más relevantes y se pasó a la planificación y el diseño de la infografía. Una vez terminadas, se presentaron en clase, ayudándoles así a desarrollar habilidades de comunicación oral.
- Implementar un estudio de investigación que evalúe la efectividad de las nuevas estrategias de comunicación, recopilando datos sobre la recepción y aceptación de las infografías.
- Establecer un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Facultad de Educación de Castilla La-Mancha.

Resultados

Los resultados en el alumnado universitario han sido excelentes: se ha complementado su formación en atención a la diversidad, atención a familias y utilización de recursos tic para la creación de recursos significativos. En la actividad de la infografía participaron el 100% de la clase y se decidió que su esfuerzo valía la convalidación de una de las tareas marcadas para el curso. Participaron, con gran interés, en la visita del equipo directivo a la Universidad. Y lo más asombroso es que más del 98% participaron voluntariamente en la organización y puesta en marcha de la jornada educativa-inclusiva de puzzles (aun siendo en fin de semana).

Referente al resultado de la aceptación de las infografía por parte de familias y tutores, se partió de un 9,36% de lectura y ahora estamos en un 48% de aceptación. El resultado está creciendo exponencialmente, y su frecuencia (Análisis Estadístico Básico con R), según el coeficiente de correlación, es significativo.

Imagen: Comparativa de la información proporcionada por el centro y la infografía realizada.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Estamos de acuerdo con la afirmación de Raya-Díez (2021) cuando indica que el docente universitario debe asumir el liderazgo como una forma de ser, y no simplemente de estar. Su tarea no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos en un escenario de calidad centrada en el alumno, sino que debe considerar también una tarea de acompañamiento para que el discente desarrolle una construcción personal del conocimiento (aprendizaje significativo). Un líder fundamentalmente lo es por lo que es, después por lo que hace y, en último lugar, y si está en coherencia con lo anterior, por lo que dice; favoreciendo una interpretación de la realidad en la que se está inmerso y el desarrollo de una identidad personal que tiene control reflexivo sobre su propio ser, a través de su actuación.

Como diría Santiago et al. (2018), nuestra vida docente debería estar llenas de experiencias que pongan patas arriba el aprendizaje. Seamos un poquito más humanos, cercanos e imprescindibles y nuestras aulas se llenarán de alumnos y alumnas emocionados por aprender.

Conclusiones y Propuestas

El aprendizaje servicio en actividades con personas con discapacidad no solo enriquece la formación de los estudiantes de Magisterio, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y equitativo. Estas experiencias prácticas benefician tanto a los alumnos y alumnas como a las personas con discapacidad y sus familias, promoviendo una educación más centrada en las necesidades individuales y en los principios de inclusión.

Esta experiencia empezó como un servicio, pero se ha convertido en todo un aprendizaje de vida, donde se han establecido lazos de unión y comprensión. Hemos recibido y recibiremos en nuestra aula universitaria visitas del equipo directivo del centro y de algunas alumnas; hemos mantenido y mantendremos reuniones con la presidenta del AMPA para definir líneas de actuación futuras en la creación de una escuela de familias. Nuestro alumnado ha visitado la escuela y han participado como voluntarios (62 alumnos y alumnas de 65 componentes de la clase) en el encuentro nacional de puzzles inclusivos del mes de mayo. Seguimos evaluando, aprendiendo, rectificando aquello que necesita mejoras, planificando nuevas acciones, pero sobre todo, seguimos emocionándonos, creciendo como personas y futuros profesionales y entendiendo mejor la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Cairo, A. (2019). *How charts lie: Getting smarter about visual information*. Norton y Co.
- Crespí, P., & García Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad: Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Cruz, P., Rodríguez, J. y Gertrudix, F. (2022). *La aventura de crear una escuela de familias. Planificación y buenas prácticas*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zp4vcc>
- De Viñas García, S. R., Cruz, P. C., & Torres, J. R. (2022). El currículo en los grados superiores de formación profesional: Análisis de los elementos programáticos e identificación de las competencias transversales. En *Desarrollando competencias educativas en la Educación Superior* (pp. 443-458). Fragua. ISBN 978-84-7074-914-8.
- Guzmán Lechuga, A., Valdez Borroel, M. S. G., & Lucio Vanegas, A. (2023). La infografía: Un recurso didáctico para los procesos actuales de aprendizaje y enseñanza. *Zincografía*, 7(14), 26-49. <https://doi.org/10.32870/zcr.v7i14.201>
- Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad: Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación*, 16(3), 405-434. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000300405&lng=es&tlng=es
- Mendoza, C., & Esther, Y. (2023). Competencia parental para el aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual del Centro Educativo La Soledad. *Riudelas*. <https://doi.org/10.57819/nc7w-z634>
- Morillo-Flores, J., Vargas, I. M., Fuster-Guillén, D., & Tamashiro-Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 239-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527664>
- Ovalle, J. E. R., Godoy, M. I. E., & Chavajay, B. Y. (2023). Neuroeducación en padres de niños con discapacidad como potenciador de funciones ejecutivas. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunczac*, 3(1), 151-160. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunczac.v3i1.75>
- Raya Díez, E., & Navaridas Nalda, F. (2021). Reflexiones sobre el absentismo en las aulas universitarias. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1403>
- Rodríguez Pérez, R. A., & Gutiérrez Sánchez, M. (2019). El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y Espacio*, 15(53), 1-30. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>
- Santiago, R., & Díez y Andía, L. A. (2018). Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. *EduTec-e*, 0(64), 111-113. <https://n9.cl/caskd>
- Sivila Flores, E. A. (2023). Infografías como recurso didáctico en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7404-7422. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8325
- Valdovinos Rodríguez, S. E., & Martínez Moctezuma, A. (2022). Infografía y sus tres capas: Una aproximación pedagógica para diseño gráfico. *Revista UCES.DG: Enseñanza y Aprendizaje del Diseño*, 17, 54-69. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6095>
- Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad: Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29–48. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.002>

Zapico-Barbeito, M. H., & Pereiro, M. C. (2017). Aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria: Un proyecto en torno a la Filosofía para niños y niñas. En *Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 695-703). Universidad de Murcia. ISBN 978-84-697-7896-8.

IMPULSANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROGRAMA INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

María Rodríguez Carballo, Verónica Nistal Anta
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Autoría de correspondencia: mrcarballo870@gmail.com

Resumen

Este proyecto tiene como objetivo fomentar la educación inclusiva, enfocándose en satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, especialmente aquellos en riesgo de exclusión social, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales. Su finalidad es desarrollar un programa de formación docente basado en el Diseño Universal de Aprendizaje. Este programa consta de trece sesiones distribuidas en tres trimestres, abarcando tanto teoría como práctica. La evaluación se realiza mediante rúbricas que analizan la calidad de la propuesta, la progresión profesional y el logro de objetivos. El propósito fundamental es fomentar la educación inclusiva y crear un entorno educativo equitativo y accesible para todo el alumnado. Se pretende mejorar la inclusión, fortaleciendo las competencias docentes y promoviendo la igualdad y accesibilidad en el proceso educativo. Se busca asegurar que todo el estudiantado reciba la atención y apoyos necesarios para su éxito educativo.

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, competencias docentes, diseño universal de aprendizaje, necesidades educativas especiales.

Introducción / Marco Teórico

Según la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU (2015), se requiere potenciar la formación continua del cuerpo docente hacia enfoques más inclusivos y adaptativos, en línea con el objetivo de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La preparación del profesorado desempeña un papel fundamental en la creación de entornos escolares que reconozcan y valoren las diferencias individuales de los y las estudiantes, eliminando barreras para su participación y mejorando sus experiencias de aprendizaje. Es esencial que la respuesta educativa se adapte a las necesidades específicas de cada alumno y alumna, centrándose en el desarrollo de sus habilidades y capacidades (Elizondo, 2020; Nistal et al., 2023).

La educación inclusiva se caracteriza por su compromiso de atender las necesidades de todas las personas, especialmente aquellas en riesgo de exclusión social. Este enfoque representa un desafío significativo para el profesorado y, de implementarse, conduciría a una transformación radical del sistema educativo, tal como lo conocemos en la actualidad (Echeita y Rodríguez, 2020). En España, la inclusión es considerada un derecho de todas y todos los ciudadanos desde 2006 (Echeita, 2022). No obstante, este derecho todavía no se da de forma efectiva y real en las aulas, debido a la existencia de barreras que dificultan una formación de calidad y equitativa para todos y para todas (Nistal et al., 2024), ya sean de naturaleza arquitectónica, psicológica o pedagógica. Este programa formativo se enfocará en abordar una de estas barreras específicas: la falta de formación del profesorado, la cual tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y en la inclusión de los y las estudiantes (Echeita, 2022; Fernández-Fernández et al., 2016; Sevilla et al., 2018).

Con el fin de promover una educación de calidad y equidad que tome en consideración a todo el estudiantado, es necesario que el cuerpo docente esté formado en estrategias inclusivas, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Echeita y Simón, 2020). Por lo tanto, se presenta un programa formativo dirigido al profesorado que incluye competencias en actitudes, en conocimientos (ANECA, 2004; EASNIE, 2012) y, sobre todo, en competencias

metodológicas, a través de la implementación del DUA. Este programa pretende demostrar que, con la combinación adecuada de formación y actitud, es posible lograr resultados académicos satisfactorios para todo el estudiantado, así como promover prácticas inclusivas dentro de los centros educativos ordinarios. Del mismo modo, se pretende mejorar las actitudes del profesorado hacia la inclusión y capacitarlos en el uso del DUA, un enfoque pedagógico que adapta los contenidos para satisfacer las necesidades individuales de todo el estudiantado (Pastor, 2019). Aunque la educación inclusiva se refiere a todo el alumnado, este estudio se centrará especialmente en la inclusión del Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), ya que la atención a este colectivo en entornos regulares representa uno de los mayores desafíos para el cuerpo docente (Echeita, 2022; Laspina-Olmedo y Montero, 2023; Nistal et al., 2024).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal es diseñar un plan de formación para el profesorado en competencias docentes inclusivas, basado en el DUA. Como objetivos específicos nos planteamos desarrollar y fortalecer las competencias del profesorado en la inclusión educativa del ACNEE, abordando tanto sus actitudes como sus necesidades formativas, y capacitándolos en técnicas, estrategias y recursos innovadores para garantizar una atención educativa de calidad para todo el estudiantado.

Metodología / Método

Con el fin de alcanzar los objetivos establecidos, se plantea la creación de un programa de formación. Esta formación se llevará a cabo a lo largo de un curso escolar a través de diversas sesiones, cada una de una hora de duración. Las sesiones serán tanto teóricas como prácticas y distribuidas en los tres trimestres.

El programa formativo se basará en la utilización de técnicas y recursos innovadores como presentaciones en PowerPoint, videos en YouTube y agrupaciones cooperativas para motivar a los y las docentes en la formación de competencias inclusivas. Se fomentará una actitud activa y participativa del profesorado, siendo protagonistas de su formación y promoviendo su intervención e investigación en educación inclusiva. Las sesiones se centrarán en actividades prácticas relevantes para el contexto real del aula. Se promoverá la colaboración entre los participantes para enriquecerse mutuamente con ideas y estrategias pedagógicas. Se incentivará la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en las aulas y se potenciará el pensamiento reflexivo y crítico de los y las docentes para impulsar su conciencia sobre la necesidad de formación continua.

Resultados y Discusión

El programa de formación se estructura en tres trimestres, cada uno con un enfoque específico y actividades determinadas.

En el primer trimestre, se llevarán a cabo cinco sesiones teóricas. La formación comenzará con una evaluación inicial para determinar las actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado respecto a la inclusión. En la segunda sesión, se resolverán supuestos prácticos que abordarán situaciones de exclusión comunes en los centros educativos, analizando tanto su actitud como su capacidad para superar estas dificultades desde una perspectiva inclusiva. La tercera sesión se centrará en mejorar la actitud del profesorado hacia la inclusión del ACNEE. Para ello, el profesorado elegirá y analizará uno de varios cortos inclusivos disponibles, respondiendo a preguntas previamente planteadas. En la cuarta sesión, se introducirá el DUA como método inclusivo para personalizar y adaptar los contenidos al contexto. Esta sesión comenzará con la definición del DUA y el análisis de los beneficios de su aplicación. La quinta sesión tratará los tres principios del DUA y las pautas correspondientes a cada uno, con ejemplos prácticos para facilitar su comprensión.

El segundo trimestre estará dedicado a sesiones prácticas. Durante las sesiones sexta, séptima y octava, los y las docentes materializarán los aprendizajes teóricos adquiridos previamente diseñando actividades que sigan los principios del DUA. Estas actividades serán

presentadas y analizadas en grupo. En las sesiones novena, décima y undécima, pondrán en práctica las actividades diseñadas con su grupo clase, permitiendo una aplicación directa de los conocimientos teóricos en un entorno real.

En el tercer trimestre, se concluirá la formación con dos sesiones finales. En la duodécima sesión, el profesorado desarrollará un documento en el que plasmará sus conclusiones y valoraciones personales acerca de la formación recibida. Finalmente, se realizará una evaluación final de la propuesta para determinar la calidad, coherencia y adecuación del programa de formación.

Los programas de formación en DUA ofrecen múltiples beneficios para el profesorado. Hay estudios que señalan en la mejora la competencia pedagógica de los y las docentes al proporcionar herramientas para personalizar la enseñanza y atender la diversidad del alumnado (Sundqvist y Hannås, 2020). Además, inciden en la eficacia inclusiva, permitiendo la creación de entornos de aprendizaje que benefician a todos el estudiantado, incluido el ACNEE (Nistal et al., 2023). También fomentan el desarrollo profesional continuo, manteniendo al profesorado actualizado sobre las mejores prácticas en educación inclusiva (Fernández-Batanero et al., 2017; González-Olivares y Blanco-García, 2015). Asimismo, implementar estos programas hace que mejore el clima escolar al promover una cultura de respeto y aceptación de la diversidad (Calleja-Vázquez, 2023; Rodríguez-Martín, 2017). Finalmente, aumenta la satisfacción profesional del y la docente al dotarle de estrategias efectivas para enfrentar desafíos en el aula y observar el progreso de su estudiantado (Pastor, 2019). Estos beneficios subrayan la importancia de la formación en DUA para mejorar la calidad educativa y crear entornos inclusivos y efectivos.

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, se destacan varios aspectos importantes. Inicialmente, la relevancia del tema de la educación inclusiva, que busca garantizar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado. Su aplicación en los centros educativos promueve una formación equitativa y de calidad, alineándose con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la agenda 2030 (ONU, 2015), tal y como se ha podido ver. A pesar de su importancia, persiste una gran confusión y desconocimiento sobre la inclusión educativa, tanto a nivel social como dentro de los centros educativos, lo que subraya la necesidad de clarificar este concepto y su implicación práctica.

El proyecto también aborda la revisión teórica de tres factores que condicionan la inclusión en las aulas: la formación y actitudes del profesorado, el desafío de incluir al ACNEE, y el DUA como método inclusivo. Del análisis teórico, se desprenden varias ideas clave. Primero, la formación inicial del profesorado es insuficiente para adaptar los contenidos a las necesidades de todo el estudiantado. Además, está diseñada para un alumno promedio inexistente en la realidad. Segundo, la inclusión del ACNEE sigue siendo un gran reto para el cuerpo docente pese a la evolución en la visión social hacia la diversidad funcional. Tercero, es fundamental la formación permanente del profesorado para afrontar los desafíos futuros con técnicas de mejora e innovación. El profesorado debe ser reflexivo y cuestionar sus prácticas para adaptarse mejor a las necesidades del alumnado. Por último, enseñar desde un enfoque inclusivo implica hacer el aprendizaje accesible para todos, no solo para el ACNEE, mediante la implementación del DUA. Los y las docentes necesitan formación específica para aplicar métodos inclusivos.

El objetivo general de este proyecto es diseñar un programa de formación dirigido al profesorado basado en el DUA, destacando los principios metodológicos utilizados. Las técnicas y recursos innovadores fomentarán la actitud activa y participativa del profesorado, aumentando su interés y motivación. La formación práctica en técnicas y recursos inclusivos mejorará el perfil profesional de los y las participantes. Además, antes de la formación en técnicas inclusivas prácticas, se busca mejorar la actitud del cuerpo docente hacia la inclusión del ACNEE mediante el análisis de casos inclusivos. La actitud profesional influye en la disposición al cambio y la capacidad de reflexión sobre las prácticas. Finalmente, la formación

en el DUA capacitará al profesorado para adaptar los contenidos a las necesidades de todo su estudiantado, demostrando mayor flexibilidad en la planificación y creación de entornos más inclusivos.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere explorar propuestas de mejora basadas en estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo y en herramientas digitales como las tecnologías educativas, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento y las tecnologías de apoyo a la diversidad. Estas ofrecen enfoques innovadores para abordar la diversidad en la educación, facilitando el aprendizaje mediado y la participación de todos y todas.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2004). Libro blanco. Título de grado en Magisterio (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Calleja-Vázquez, J. N. (2023). Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva a través de las Tecnologías de Información y de Comunicación. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 77-84. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/63>
- Echeita, 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>
- Echeita, G. y Rodríguez, G. S. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE] (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. EASNE.
- Fernández-Batanero, J.M., Román Graván, P. y El Homrani, M. (2017). ICT and disability.knowledge of the teachers of primary education in Andalusia. *Aula Abierta*, 46(2), 65-72. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.65-72>
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685003.pdf>
- González-Olivares, Á.L. y Blanco-García, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31(3), 582-604. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567030.pdf>
- Laspina-Olmedo, T. y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: un análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Evaluación de la competencia adaptación a las diferencias en docentes en ejercicio. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 490-498). Octaedro
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho., L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española De Educación Comparada*, 1(44), 236–259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9257035>
- Organización de Naciones Unidas ONU (2015). *Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Pastor, C.A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y*

oportunidades: Universidad de Oviedo.

Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF), 18(78), 115-141.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888325>

Sundqvist, C. y Hannås, B.M. (2020). Same vision–different approaches? special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>

FACTORES INTRAPERSONALES QUE FACILITAN LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

María Sanz Leal, Martha Lucía Orozco Gómez
Universidad de Burgos

Autoría de correspondencia: msleal@ubu.es

Resumen

La necesidad de un profesorado formado que aborde en el aula los desafíos globales como las desigualdades o las injusticias es cada vez más evidente y está identificada tanto por investigaciones como por la normativa educativa. Sin embargo, será difícil contar con profesorado en servicio que lleve a cabo una educación transformadora para la ciudadanía global si no cuenta con factores intrapersonales que le doten de una competencia global docente para llevarla a cabo. En este estudio se exponen los resultados de una investigación cualitativa que buscaba explorar que variables y condicionantes influyen en la competencia global docente y su enseñanza. Los resultados muestran tres dimensiones: aspectos intrapersonales, aspectos contextuales y aspectos relacionados con la práctica. Dentro de los aspectos intrapersonales, los conocimientos, la ideología, los valores, la conciencia crítica o la disposición son factores interrelacionados que facilitan la competencia global. Esto plantea un gran desafío en la formación permanente del profesorado y una fuente de información para el diseño de planes formativos en la educación superior.

Palabras clave: docentes, competencia global, educación transformadora, ideología, conciencia crítica.

Introducción / Marco Teórico

Ante las desigualdades e injusticias globales que acontecen en el contexto actual es necesario investigar en la preparación de nuestro profesorado para favorecer una educación transformadora y para la ciudadanía global que permita al alumnado comprender y actuar ante estos desafíos. En el contexto español, esta educación ha estado ligada a la cooperación internacional para el desarrollo (Digón et al., 2017), siendo impulsada mayoritariamente por las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD). Fueron precisamente estas entidades quienes aumentaron las iniciativas para abrir el currículo a problemas de dimensión global y favorecer el debate crítico dentro de los centros educativos sobre los debates que se producían a nivel social (Calvo, 2017; Digón et al., 2017).

Pese al esfuerzo de las ONGD y pese a que la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global viene siendo una recomendación en diversos marcos supranacionales (UNESCO, 2015), la inclusión de este enfoque educativo en la legislación española sobre educación ha tardado en llegar. Se menciona por primera vez de manera explícita en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta norma menciona la EpDCG hasta siete veces, tanto en el preámbulo como en el articulado. Se incorpora en la enseñanza de valores cívicos y éticos, que se impartirá en algún curso del tercer ciclo de primaria, en secundaria y también se menciona en la educación infantil. Además, la ley recoge en su disposición adicional sexta un llamamiento explícito a la formación del profesorado en este sentido, algo que paralelamente en la nueva Ley 1/2023 de Cooperación Internacional también se tiene en cuenta en su artículo 11.

La necesidad de una mayor formación del profesorado en este enfoque educativo además de haber sido señalada en diversos estudios (Coma-Roselló et al., 2023) ahora está también identificada en la legislación educativa.

De acuerdo con distintos autores, el profesorado es uno de los agentes más influyentes de la EDG (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021) sin caer en la extendida idealización o responsabilización absoluta e individual de estos (Fishman y Estelles, 2019). Si a esto le unimos la integración del enfoque por competencias en el ámbito educativo a nivel mundial, incluido el español, se considera necesario investigar sobre la competencia global docente.

En la investigación más amplia dentro de la cual se inserta el presente estudio se considera que la competencia global es aquella que se adquiere a través de la educación transformadora y para la ciudadanía global. A su vez, para que los docentes puedan llevar a cabo este enfoque educativo se entiende que estos deben de ser globalmente competentes.

Debido a esto el estudio que se presenta toma como concepto principal sobre el que investigar la competencia global. Tras una exhaustiva revisión crítica de literatura dónde se identificaron las distintas concepciones de este constructo y sus diferentes enfoques se ofrece una definición desde un enfoque de re-construccionismo social y aprendizaje centrado en el alumno que permita atender los desafíos de la globalización y concretamente favorecer la inclusión educativa en la escuela. Partiendo de ese enfoque crítico se busca investigar en la preparación de las y los docentes en esa competencia global para identificar aquellos factores que la facilitan.

Objetivos / Hipótesis

Uno de los objetivos, entre otros, de esa investigación más amplia fue explorar que variables y condicionantes influyen en la competencia global docente y su enseñanza. Específicamente aquí se comparten resultados de explorar en las narrativas de docentes en servicio variables y rasgos que influyen en dicha competencia docente.

Metodología / Método

El estudio se aborda desde un enfoque cualitativo que nos permite comprender la perspectiva de los participantes para profundizar en sus experiencias, perspectivas u opiniones. En el caso de esta investigación nuestro público objetivo son los docentes en servicio para poder explorar en sus narrativas las variables y condicionantes que influyen en la competencia global docente y su enseñanza (incluidas motivaciones, dificultades y experiencias).

Para llegar a información relacionada con la enseñanza para la competencia global, pensamos en docentes que tuvieran cierta relación con nuestro objeto de estudio. Para ello contamos con una muestra de participantes voluntarios o muestra autoseleccionada ya que respondieron activamente a una invitación. Estos fueron docentes que habían sido premiados en la convocatoria de los Premios Vicente Ferrer del año 2019 con quienes contactamos escribiendo a los centros participantes que pudimos encontrar en la publicación: Buenas prácticas en educación para la ciudadanía global que el MEFP y la AECID publica cada año.

De todos los docentes participantes en esa convocatoria conseguimos concertar entrevistas online con un total de 11 docentes, de los cuales 2 eran de un centro de Infantil y Primaria y 9 de Secundaria y Bachillerato de los cuales nueve eran mujeres y dos hombres. De los docentes de secundaria y bachillerato, dos de las docentes eran de la especialidad de filosofía, otra de biología, dos docentes de matemáticas, un docente de geografía e historia y una docente de economía.

Recogida de datos

La recolección de datos en el estudio cualitativo se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas de manera telemática. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis o se recogieron notas una vez terminadas. El análisis de las entrevistas se fundamenta en el análisis temático reflexivo propuesto por Braun y Clarke (2006). Para realizar las entrevistas se diseñó una guía que facilitara la recogida de notas, así como para tener en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos.

Tratando de explorar diversos temas a través de lo que los informantes verbalizan en sus experiencias intentando otorgarle un significado se realizó un análisis inductivo. Este análisis nos permitió identificar temas y patrones significativos dentro de los datos, basándonos en las preguntas de las entrevistas, además de reportar realidades y experiencias de los informantes que ayudasen a responder a nuestra pregunta de investigación. Las entrevistas grabadas se transcribieron y analizaron utilizando el software Atlas.TI (Versión 9.1.7).

Resultados y Discusión

Las narrativas de los docentes entrevistados revelan evidencia de su experiencia y reflexión en torno a su competencia global. Esta evidencia se relaciona tanto con su práctica educativa como con sus conocimientos, opiniones, creencias, disposiciones y el contexto en el que trabajan. Los temas resultantes del análisis temático reflexivo son tres: aspectos intrapersonales, aspectos contextuales y aspectos relacionados con la práctica. Por cuestiones de espacio, en este capítulo trataremos los aspectos intrapersonales que se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1.

Temas resultantes del análisis temático reflexivo

Tema	Subtemas
Aspectos intrapersonales	Conocimientos
	Ideología
	Disposición
	Conciencia crítica
	Valores
	Motivación
	Figura motor
	Trans-Formación

Nota. Elaboración propia.

En todas las entrevistas los docentes referían aspectos relacionados con motivaciones, actitudes, ideas o disposiciones del propio docente, refiriéndose a estos en algunos casos como un requisito necesario.

A través de las narrativas se comprueban cuestiones que tienen que ver con la parte cognitiva (conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población). Los ejemplos muestran la comprensión de las interrelaciones y la interdependencia global como son: la explotación laboral en fábricas de oriente para proveer a occidente, las relaciones entre los recursos, los conflictos y las migraciones. También se muestra un conocimiento, por parte de algunas de las docentes, del enfoque en sí de esta educación y de la evolución de la educación para el desarrollo a la educación transformadora y para la ciudadanía global.

E.3.No nos gusta usar educación para el desarrollo puesto que nos parece que suena asistencialista, nuestra línea va más en el sentido de la emancipación y ni siquiera de la ciudadanía global, si no se entiende que la ciudadanía global tiene que tener también un componente crítico.

Como se ve en los ejemplos, los conocimientos conectan con el factor de conciencia crítica que se ejemplifica en el relato de un docente sobre la romantización de la pobreza.

E.5. Para mí es una lucha y esto lo hablamos mucho allí antes de ir (Ecuador), en

ocasiones a la vuelta en alguna de las reuniones. [...] les preguntamos que están sintiendo, que piensan y para mí es una lucha importante desterrar un pensamiento que a muchos de ellos y de ellas les crece cuando vuelven. Y es: “Qué felices son, aunque no tengan, aunque tengan mucho menos, ¿no?” y es esa cosa de Romantización de la pobreza.

Otros factores que también se conectan son la disposición, la motivación y la ideología. La RAE define la ideología como el conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político. Tal como recoge Díez-Gutiérrez (2020, p.11), “la ideología interpela directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad”, en este caso la comunidad educativa de los centros donde la figura del docente es sin duda un modelo observado por el alumnado que puede ser imitado por estos tal como explica la teoría cognitivo social del aprendizaje de Bandura.

Como vemos en los ejemplos, algunas de las afirmaciones de los docentes se relacionan con su forma de pensar, de entender la vida e incluso de entender su profesión, algunas de esas reflexiones son:

E.1. Tienes que estar como todo el día devanándote los sesos para saber qué hacer, para intentar ser creativa, para enganchar a la gente. No sé, es un poco eso, tienes que ser como muy militante para... ..ósea entonces, es claro el profesor todo lo que suponga carga extra, a no ser que seas muy militante... Soy muy militante de la ciudadanía global entonces, y mi marco de trabajo lo permite, pero yo veo a mis compañeras de Mate o de física y veo que lo tienen más complicado.

E.4. Pero yo creo que eso lo llevas dentro. Yo lo veo así, yo creo que eso es tu mirada, tu forma de entender el mundo y tu forma de entender la vida.

E.4. pero claro, es lo que comenté al principio, si tú no crees en eso, poco lo puedes transmitir.

E.4. Pero luego la gente que también se mete en este mundo, descubre que no es tan difícil y que va con su ideario de vida y sobre todo los que tengan ese ideario de vida, entonces ven que ya no es tan difícil y que también hay una responsabilidad y que se debe de hacer.

Este comentario conecta con otro factor que es el de figuras motor, ya que se comprueba que muchas de las personas entrevistadas son multiplicadoras de este enfoque:

E.4. y ya llegué a este centro y quise pues donde yo voy, pues me gusta, pues hacer cosas que pienso que pueden ser interesantes. Sobre todo, tratar la educación para el desarrollo con perspectiva global. Lo que pasa que cuando yo llego a este centro apenas se había escuchado el término, no se conocía entonces bueno, pues yo tuve que empezar prácticamente, pues desde atrás.

E.1. yo intento, si no existe ya, intento instalar este programa o poner en marcha este programa de escuelas solidarias.

Finalmente, otros dos factores encontrados son los valores como son los de apertura al cambio, universalismo y benevolencia que conectan con el factor transformación. Es decir, se encuentra en algunas narrativas una conciencia de inacabamiento en palabras de Freire, que permite esa apertura al cambio y a la transformación a través de su propia práctica docente:

E. 4. Entonces lo primero que tienes que hacer es transformarte tú, es que, si tú no te crees lo que vas a dar, no puedes darlo por mucho que te digan, venga, vamos a dar un taller de educación en igualdad, pero si no crees en la igualdad o en el cuidado del medio ambiente o en los hábitos de vida saludable...

E.3. Entonces nuestra línea va más en el sentido de la emancipación y ni siquiera de la ciudadanía global, si no se entiende que la ciudadanía global debe tener también un

componente crítico. Emancipación porque entendemos que tenemos que liberarnos de muchas ligaduras que tenemos también como pertenecientes a este lado del mundo, que nos tenemos que emancipar nosotras como docentes, liberarnos de muchas creencias.

En definitiva, a lo largo de las entrevistas se encuentran varios ingredientes que se conectan e interrelacionan para facilitar una competencia global docente que permite a estos profesores y profesoras plantearse la educación desde un enfoque transformador para la justicia social:

E.3. pero el asunto es que, a nivel de plantearte bueno, para qué tiene que servir la educación [...] Desde siempre he pensado que la educación tiene que estar eso al servicio de la dignidad de las personas, ¿no? Y de la equidad entonces ...

E.7. Pero nosotros tenemos que educarnos en hacer un mundo mejor y eso pasa por construir un futuro conociendo muy bien el pasado.

Conclusiones y Propuestas

Algunos de los factores identificados como facilitadores de una competencia global docente, como son la ideología o los valores pueden resultar desafíos complejos de abordar con profesorado en servicio. Por ello, si verdaderamente se quiere apostar porque el profesorado en servicio lleve a cabo una educación transformadora para la ciudadanía global es necesario investigar y proponer metodologías y propuestas formativas que, en primer lugar, tengan la capacidad de atraer a profesorado que no siendo distante o resistente ideológicamente sea desconocedor de este enfoque y en segundo lugar, formar a figuras motor que como se ha visto en el estudio sean capaces de contagiar en sus compañeros y compañeras esa motivación y disposición para adoptar este enfoque.

Referencias bibliográficas

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.9.1.03>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., Gracia, B. D. y Sierra, N. S. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (31), 27-51. <https://doi.org/10.18172/con.5453>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Digón, P., Méndez, R.M., DePalma, R. y Longueira, S. (2017) 'A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 97–114. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.04>
- Fischman, G. E. y Estelles Frade, M. (2019). Os Paradoxos da Educação para Cidadania Global na Formação Docente. *Curriculo sem Fronteiras*, 19(3), 1202-1224. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.24>
- García-Esteban, F. E. y Murga-Menoyo, M. Á. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(1), 121–142. <https://doi.org/10.14201/et2015331121142>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm.340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 44, de 21 de febrero de 2023, 26097-26139. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/20/1/con>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Lourenço, M. (2021). Global citizenship education in primary school: a comparative analysis of education policy documents in Portugal and Spain. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 10(2),130-158. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.585
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*.

FACTORES INCLUSIVOS PARA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE MÁSTER HISPANOHABLANTE NO NATIVO

Marion Acuña-Reyes, Oriol Pérez-Pérez, Francesc Martínez-Olmo
Universitat de Barcelona

Autoría de correspondencia: marionacunareyes@gmail.com

Resumen

Ante el número creciente de estudiantado universitario de máster hispanohablante no nativo (HNN), resulta importante indagar en aquellos factores que favorecen el aprendizaje de este colectivo para que estos programas tengan en consideración sus necesidades específicas. Este estudio indaga en el diseño de una asignatura en particular de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El análisis se realiza en tres etapas: en la primera se identifican determinados criterios de inclusión; en la segunda se corroboran estos criterios aplicando una entrevista semiestructurada a alumnado que reúne las características de HNN; y en la tercera se categoriza toda la información obtenida, se elabora una lista de control y se compara con el campus virtual, el programa y el plan docente de la asignatura. Los resultados obtenidos demuestran que hay diversos aspectos del diseño de la materia en cuestión que favorece que estudiantes HNN consoliden un mejor aprendizaje e inclusión en la asignatura. Dentro de los puntos más fuertes están los trabajos grupales o colaborativos, los recursos virtuales (artículos y herramientas de comunicación), junto a las tutorías personalizadas, todo lo cual podría ser aplicado a modo de orientaciones para futuros modelos de programación docente de cursos universitarios.

Palabras clave: enseñanza superior, programa de curso, evaluación, análisis de contenido.

Introducción / Marco Teórico

Las universidades españolas se han vuelto un destino cada vez más atractivo para la formación de grado o postgrado de estudiantes internacionales. En su mayoría provienen de Latinoamérica, aunque, en menor medida, también hay estudiantes de Asia, Europa o África (Olivella, 2016). Entre estos casos, algunos no tienen el español como lengua materna. Dada esta situación, es importante que, desde las mismas universidades, se prevean estrategias que puedan favorecer el éxito académico de hispanohablantes no nativos (HNN). Esto, de hecho, es lo que propone la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para mejorar la accesibilidad y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Alba Pastor, 2019). En este sentido, uno de los aspectos que debe contemplarse es que las asignaturas tengan un diseño metodológico inclusivo.

Objetivos / Hipótesis

A través de esta investigación, se pretende detectar aquellos elementos que son claves para el aprendizaje del estudiantado HNN. En concreto, este estudio se propone identificar qué aspectos se deberían mantener y potenciar y cuáles habría que revisar y transformar en el diseño de una asignatura en función de las necesidades de este colectivo. La finalidad, en último término, de este proceso es mejorar, optimizar y adecuar el diseño y el programa docente de las asignaturas para que sean más inclusivas.

Metodología / Método

Este estudio consiste en una investigación evaluativa, en la que se adapta el modelo de Pérez-Juste (2000) para centrarse en la evaluación del diseño de una programación didáctica de una materia en particular, en este caso: Investigación Descriptiva, Explicativa y Evaluativa

(IDEE), una asignatura transversal de másteres universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La evaluación se realizó en tres etapas, que se describen a continuación.

1.^a etapa. Revisión de la literatura para poder establecer criterios que favorecen la inclusión. Se identificó el trabajo de Lebrero Baena y Quicios García (2010), quienes proponen los siguientes factores:

- disposición de recursos de aprendizaje o comunicación en línea
- apoyo por parte de los compañeros y compañeras
- realización de trabajos en grupos conformados según criterios de diversidad
- ofrecimiento de espacios de tutoría por parte del profesorado (frecuencia y calidad)

2.^a etapa. Considerando los criterios establecidos en la primera etapa, se entrevistó con un guion semiestructurado (Massot et al., 2012) a alumnado HNN del máster en Educación en Valores y Ciudadanía con la intención de confirmar que, en su experiencia, estos factores también fueran fundamentales para su aprendizaje. La selección del alumnado entrevistado se hizo por el método de muestreo intencional (estudiantes que cumplieran el criterio de ser HNN) y por facilidad de acceso (en este caso la muestra fue de dos estudiantes). El lenguaje utilizado en el guion se adaptó a un nivel básico de español para favorecer la comprensión de cada pregunta. La entrevista se aplicó por escrito, a través de WhatsApp®, ya que se consideró que era el canal con el que los entrevistados se sentirían con más confianza para poder expresarse, de tal modo que pudieran utilizar algún traductor automático en caso de necesitarlo.

Se hizo un análisis de contenido con las respuestas (Fernández Núñez, 2006), lo cual sirvió para validar la importancia de los criterios planteados en la primera fase y para añadir el criterio de evaluación formativa, entendida como retroalimentación (*feedback*) del profesorado.

3.^a etapa. Teniendo en cuenta el análisis de la segunda etapa, se categorizó la información y se elaboró una lista de control (*checklist*) (Pérez Pérez, 2018). Con esta, se revisó el siguiente material que conformaba el diseño de la asignatura evaluada: el campus virtual, el programa de la asignatura, y el plan docente.

El análisis en esta última etapa se llevó a cabo con la intención de encontrar planteamientos que pudieran indicar si los factores que favorecen la inclusión de estudiantes HNN estaban contemplados o no en el diseño de la asignatura. Estos resultados ayudaron a definir el nivel de inclusión que tiene la asignatura.

Todo el proceso de estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta las pautas que establece la Universidad de Barcelona en su código de integridad en la investigación (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Resultados y Discusión

A continuación (Tabla 1), exponemos el análisis de la información obtenida en las entrevistas al alumnado HNN.

Tabla 1.*Análisis de las entrevistas*

Dimensión	Factor de inclusión	Ejemplos
Recursos en línea	Ofrece artículos sobre los contenidos trabajados	"Leer artículos en el campus"
	Comunicación virtual con el/la profesor/a y con compañeros/as	" <i>Platform</i> que nos ayuda a tener comunicación con profesores y compañeros"
	Planes o presentaciones organizados por sesión.	"Que los profesores subieran más planes de clases o recursos"
Compañeros/as	Ayuda de compañeros	"Sí, mis compañeros me ayudaron mucho"
	Espontaneidad	"Sí ocurrió, naturalmente"
Beneficios trabajo grupal	Cultural	"Conocer culturas diferentes"
	Comunicativo	"Ejercitar capacidades de comunicación y coordinación"
Tutorías	Personalización	"Puede permitirle al docente comprender mis preguntas y hacerlas más específicas"
	Conocimientos	"Comprender el marco de conocimientos"
Evaluación formativa	Entregar retroalimentación al alumnado	" <i>Feedback</i> de los profesores"

Al codificar las respuestas de los participantes, se obtuvo una serie de factores que permitieron hacer una lista de control para valorar el campus virtual, el programa y el plan docente de IDEE. Como hay algunos de los ítems que hacen referencia a habilidades que debe desarrollar el alumnado por su cuenta, se ha optado por dejar aquellos que hacen referencia solo al diseño de la asignatura.

De esta manera, la lista de control quedó completada de la forma que aparece en la tabla 2.

Tabla 2.*Comprobación de los elementos presentes en el programa de estudios*

Factores		Presencia en el diseño	Observaciones
Campus virtual	Artículos en el campus virtual	5	Se contemplan apuntes y artículos. Además, se encuentran recursos y guiones de actividades.
	Herramientas de comunicación en línea	Sí	Existe mensajería propia del campus.
	Presentaciones por sesión en campus virtual	No	No hay presentaciones que indiquen contenidos desarrollados en cada sesión, ni sus actividades.

Factores		Presencia en el diseño	Observaciones
Programa de la asignatura	Trabajos grupales o colaborativos	Casi siempre	Se realizan 3 talleres grupales, con 3 grupos distintos, que funcionan a lo largo de toda la asignatura. Solo la sesión inicial no tiene esta dinámica.
	Tutorías individualizadas	Sí	El profesor realiza tutorías individuales siempre que el alumno/a lo requiera.
	Retroalimentación por parte del profesor	Sí	El profesor realiza una valoración sistematizada de las actividades realizadas por cada alumno/a, tanto de forma oral como escrita
	Ayuda de compañeros/as	Sí	En la guía de las actividades aparece “¿Cómo has ayudado a algún compañero/a? Explica algo en que te hayan ayudado a ti”.
Plan docente	Trabajos grupales o colaborativos	Sí	Otros contenidos: “La aplicación de estrategias didácticas colaborativas”. Metodologías y actividades formativas: “Se fomentará la discusión en grupo”.

Conclusiones y Propuestas

Si bien la información aportada por las personas entrevistadas fue escasa, en parte debido a las limitaciones idiomáticas propias del colectivo escogido, estas reforzaron las ideas de Lebrero y Quicios (2010). De esta forma se pudo hacer la lista de control y revisar el diseño de la asignatura de IDEE. Se hallaron diversos aspectos que señalan que esta favorece el logro de que estudiantes HNN consoliden un mejor aprendizaje e inclusión en la asignatura. Dentro de los puntos más fuertes están los trabajos grupales o colaborativos, que aparecen tanto en el programa como en el plan docente, y que son, al parecer, el eje vertebrador de la asignatura. Así también, los recursos virtuales (artículos y herramientas de comunicación), junto a las tutorías, parecen elementos a disposición del estudiantado. Aunque la colaboración entre compañeros y compañeras se asume como propia de la dinámica de trabajos colectivos, está solo intencionada dentro de una pregunta a responder en las actividades 1, 2 y 3 del campus. El único ítem que no encontró fue una esquematización de cada sesión con su material correspondiente.

En cuanto a las mejoras que debieran considerarse en futuros estudios, sería positivo simplificar lo más posible el lenguaje utilizado, tanto en el consentimiento informado como en la entrevista, para asegurarse de que sea fácilmente comprensible por los y las participantes HNN. También, sería útil detallar más las instrucciones de la entrevista, para que no quepa duda sobre lo que hay que hacer. A su vez, habría que mantener el formato escrito de entrevista, pues permite a los y las participantes utilizar el traductor y plasmar sus ideas con más certeza. No obstante, sería bueno poder profundizar más sobre sus respuestas. Para ello se podría hacer una devolución luego de la primera entrevista, que pueda incluir nuevas preguntas sobre sus planteamientos. Así se obtendrían más detalles sobre sus necesidades.

Se ha podido detectar que gran parte del diseño de IDEE promueve la inclusión de alumnado HNN bajo los criterios seleccionados. Por ende, hay que mantener y potenciar los elementos referentes al trabajo en grupos, a las tutorías y al *feedback* que da el profesor en las actividades. Por último, se podría integrar la descripción de cada sesión con sus contenidos y

actividades, puesto que ello permite al estudiantado internacional orientarse mejor en el desarrollo de la asignatura. Si se consideran estas sugerencias, esta materia podría ser aún más inclusiva de lo que ya es.

La muestra del estudio es pequeña, lo que hace que estas conclusiones no sean generalizables. Sin embargo, se puede considerar esta investigación como un primer estudio piloto, que puede ayudar a revelar otras dimensiones o ítems (como proponen, por ejemplo, entre muchos otros, Díez Villoria y Sánchez Fuentes, 2015) para analizar y tener en cuenta en futuros modelos de programación docente de cursos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5246976>
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. <https://tinyurl.com/bd3vv9ar>
- Lebrero Baena, M. P. y Quicios García, M. P. (2010). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. *Educación XX1*, 13(2), 241-262. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70617175011.pdf>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3.^a ed., p. 329-366). La Muralla.
- Olivella, J. (2016). *España como destino de estudiantes universitarios internacionales: datos y tendencias*. <https://n9.cl/ekxh0>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pérez Pérez, C. (2018). *Uso de listas de cotejo como instrumento de observación. Una guía para el profesor*. Universidad Tecnológica Metropolitana. <https://tinyurl.com/3xzbtngx>
- Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona. (2020). *Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/166917>

ANÁLISIS DE CONTEXTOS DESFAVORECIDOS: DIVERSAS REALIDADES INCLUYENDO PALESTINA

Naiara Ozamiz-Etxebarria, Maitane Picaza, Amaia Eiguren, Eneritz Jiménez-Etxebarria
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Autor de correspondencia: naiara.ozamiz@ehu.eus

Resumen

Este artículo analiza las acciones desarrolladas en el proyecto Piztu en la Universidad del País Vasco, orientado a promover la inclusión y la conciencia sobre las desigualdades en las facultades universitarias de diversas disciplinas. El proyecto alinea sus metas con la Agenda 2030, enfatizando el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 que busca reducir las desigualdades. Aborda problemas relacionados con la estigmatización y autoestigmatización de grupos vulnerables, incluyendo estudiantes de entornos desfavorecidos, personas con discapacidades y trastornos mentales, y considera factores como el origen étnico y el sexo-género. Los resultados preliminares sugieren que las intervenciones del proyecto están fomentando una reflexión significativa y estimulando acciones concretas para promover la inclusión. Estas incluyen charlas, concursos literarios, y la creación de materiales visuales, que han mejorado la comprensión y empatía hacia temas críticos como por ejemplo el transgénero, la migración y el sinhogarismo, entre otros. Además, se ha incluido un enfoque especial sobre la situación en Palestina, ampliando la perspectiva internacional de los estudiantes. Las conclusiones del proyecto destacan que los métodos empleados han sido efectivos en cultivar un ambiente de inclusión y sensibilidad hacia las desigualdades globales dentro de la comunidad universitaria. Se subraya la importancia de continuar y expandir estas iniciativas para asegurar que la educación superior se mantenga como un espacio de cambio social y equidad. Los planes futuros incluyen continuar las acciones pro-Palestina para educar y movilizar tanto a la comunidad universitaria como al público general.

Palabras clave: inclusión, educación, acciones.

Introducción / Marco Teórico

Este artículo expone las acciones desarrolladas en un proyecto destinado a fomentar la conciencia sobre la inclusión social en el ámbito universitario, específicamente en las facultades de Medicina, Psicología, Ingeniería, Educación en Bilbao, y Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El proyecto se alinea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, enfocándose particularmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 10, que aspira a reducir las desigualdades.

El propósito central de esta iniciativa es concientizar sobre la importancia de la inclusión (Browsers, 2020) de individuos que enfrentan diversas dificultades y promover una reflexión crítica sobre los contextos desfavorecidos, tanto a nivel local como internacional. Al abordar las dificultades, el proyecto identifica a varios grupos vulnerables, incluyendo estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos, estudiantes con discapacidades, y personas con trastornos mentales. Considera además variables adicionales como el origen étnico, la cultura, y el sexo-género, reconociendo cómo estos factores pueden influir en la experiencia universitaria y la estigmatización (Kuric y Sanmartín 2022).

Esta estigmatización (Angermeyer y Matschinger, 2005), y en ocasiones autoestigmatización, surge debido a las diferencias percibidas, lo que subraya la necesidad de asegurar una efectiva inclusión dentro del contexto universitario. Además del ODS 10, el proyecto aborda de manera transversal otros ODS relevantes, como el ODS 3 (Salud y Bienestar), el ODS 4 (Educación de Calidad), y el ODS 5 (Igualdad de Género) (EHU, 2017). Estos objetivos

complementarios facilitan un enfoque holístico para mejorar la calidad de vida de los individuos afectados y, por extensión, ejercer un impacto positivo tanto a nivel universitario como en la comunidad más amplia (EU, 2013; Kuric y Sanmartín, 2022; Parker, 2017).

Adicionalmente, el proyecto extiende su alcance a contextos internacionales, incorporando un enfoque sobre la situación en Palestina. Este elemento busca ampliar la conciencia sobre las adversidades enfrentadas en dicha región y explorar posibles acciones de apoyo y solidaridad desde la perspectiva académica y estudiantil.

Este enfoque innovador y comprensivo pretende no solo abordar problemas inmediatos de inclusión, sino también estimular un diálogo constructivo y continuo sobre cómo las instituciones educativas pueden contribuir significativamente a la solución de desigualdades globales y promover una sociedad más justa y equitativa.

Objetivos / Hipótesis

Este artículo tiene como objetivos principales exponer las acciones implementadas en el marco del proyecto Piztu, el cual se enfoca en fomentar la inclusión y la concienciación sobre las desigualdades dentro de la Universidad del País Vasco. Además, se pretende presentar evidencias preliminares que sugieren que estas intervenciones están generando una reflexión significativa y promoviendo acciones concretas entre los miembros de la comunidad universitaria.

Las hipótesis planteadas indican que el proyecto está logrando resultados satisfactorios, evidenciados tanto en el aumento del compromiso como en la participación activa de estudiantes, profesorado y personal administrativo en iniciativas relacionadas con la inclusión y la igualdad.

Metodología / Método

Se han realizado las siguientes acciones para cumplir con los objetivos del proyecto:

- Charlas con reflexiones posteriores sobre las siguientes temáticas:
 - Transgénero.
 - Migración.
 - Sinhogarismo.
 - Enfermedades Raras.
 - Toxicomanías.
 - Situación en Palestina.
- Concursos de relatos con la temática de género.
- Realización de pegatinas y carteles.
- Artículos científicos y divulgativos.

Además de las actividades desarrolladas, se implementaron se aplicaron encuestas después de las charlas para medir el impacto de las actividades en el conocimiento y actitudes de los participantes. Los resultados de estas encuestas se analizaron estadísticamente para evaluar cambios significativos.

Resultados y Discusión

La implementación de diversas metodologías en el proyecto Piztu ha tenido un impacto significativo en la comunidad universitaria de la Universidad del País Vasco, como se evidencia en los resultados obtenidos y las discusiones generadas. Las acciones realizadas incluyeron una serie de charlas seguidas de sesiones de reflexión que abordaron temas cruciales como es el de transgénero, la migración, el sinhogarismo, las enfermedades raras, las toxicomanías, y la situación en Palestina. Estas actividades fueron diseñadas para fomentar un entendimiento más profundo y una mayor empatía hacia estas problemáticas.

La reflexión y concienciación sobre la necesidad de inclusión de diferentes grupos han mostrado un crecimiento notable. Los participantes han expresado un mayor reconocimiento de las complejidades asociadas a cada tema, lo cual sugiere un avance en la dirección

deseada por el proyecto. Esta serie de charlas, en particular, ha servido como un catalizador para discusiones más profundas y ha estimulado a los estudiantes y facultad a considerar activamente las formas en que pueden contribuir a una sociedad más inclusiva.

Además, el enfoque en la situación de Palestina ha ampliado la perspectiva internacional de los estudiantes, proporcionándoles una visión más global sobre cómo las desigualdades y los conflictos impactan en diferentes partes del mundo. Esta concienciación ha sido complementada con actividades creativas como concursos de relatos centrados en la temática de género, así como la creación y distribución de pegatinas y carteles que promueven mensajes de inclusión y diversidad.

Las encuestas realizadas tras las charlas revelaron que las acciones llevadas a cabo fueron efectivas para mejorar el conocimiento y las actitudes hacia los grupos trabajados. Los resultados mostraron un aumento significativo en la comprensión y sensibilización de los participantes sobre las temáticas de transgénero, migración, sinhogarismo, enfermedades raras, toxicomanías y la situación en Palestina. Además, los participantes reportaron una mayor empatía y disposición a apoyar a estos grupos, indicando que las actividades del proyecto no solo informaron, sino que también fomentaron un cambio positivo en las actitudes hacia las comunidades desfavorecidas.

Finalmente, la producción de artículos científicos y divulgativos ha permitido que los hallazgos y las discusiones no solo permanezcan dentro del ámbito académico, sino que también alcancen a una audiencia más amplia, extendiendo el impacto del proyecto más allá de las fronteras de la universidad.

En conjunto, estos resultados apuntan a un cambio positivo en la cultura universitaria, donde la inclusión y la sensibilidad hacia las diferencias y desigualdades globales se están volviendo aspectos cada vez más integrados en la vida universitaria. Estos avances son indicativos del éxito de las metodologías aplicadas y subrayan la importancia de continuar con estos esfuerzos en el futuro.

Conclusiones y Propuestas

Las acciones implementadas en el proyecto Piztu en la Universidad del País Vasco han demostrado ser efectivas en la promoción de la conciencia y reflexión sobre la inclusión de diversos grupos vulnerables y la situación global en Palestina. Los métodos empleados, incluidos seminarios, concursos literarios y materiales visuales, han facilitado un diálogo enriquecedor y han cultivado una mayor empatía y comprensión entre los miembros de la comunidad universitaria. Este enfoque integral ha no solo elevado la sensibilización hacia las problemáticas sociales y culturales clave, sino que también ha estimulado a estudiantes y personal a actuar en favor de la equidad y la justicia social dentro y fuera del campus. Los resultados positivos de este proyecto refuerzan la importancia de continuar y expandir iniciativas similares, asegurando que la educación superior sirva como un motor de cambio social y un espacio de inclusión genuina.

Los próximos meses, el proyecto Piztu, seguirá con sus acciones inclusivas, pero, además, se va a centrar en acciones pro-Palestina, llevando a cabo las siguientes acciones:

- Organizar una charla sobre la situación actual en Palestina, enfocando en la responsabilidad y solidaridad internacional, destinada a educar y movilizar a la comunidad universitaria y al público general.
- Desarrollar un podcast especial sobre la infancia en Palestina, que incluya testimonios, análisis y entrevistas con expertos para sensibilizar a los oyentes sobre los desafíos y la vida cotidiana de los niños y niñas en la región.
- Realizar un concurso de arte y microrrelato en temas de derechos humanos y Palestina, invitando a estudiantes a crear obras que reflejen la situación en Palestina, con las mejores obras utilizadas para crear un mural en la universidad.

- Diseñar y distribuir pegatinas con mensajes de apoyo a Palestina, para aumentar la visibilidad de la causa y promover la solidaridad dentro y fuera del campus universitario.
- Publicar un artículo en una revista divulgativa, enfocado en compartir investigaciones, reflexiones o análisis sobre Palestina para alcanzar una audiencia académica y general más amplia.
- Establecer colaboraciones con colegios e ikastolas para participar en actividades educativas sobre la infancia en Palestina, con el objetivo de fomentar la comprensión y la empatía desde edades tempranas.
- Crear un mosaico temático en la facultad de educación, que sirva como pieza central para eventos y discusiones relacionadas con Palestina y que inspire a la comunidad educativa a reflexionar y actuar.

Referencias bibliográficas

- Angermeyer, M. C. y Matschinger, H. (2005). Labeling—stereotype—discrimination. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(5), 391-395. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-005-0903-4>
- Brouwers, E. (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), 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00399-0>
- EHU. (2017). 10 GIHaren erronkak eta indikatzailleak: Desberdintasunak murriztea. <https://acortar.link/wDxicA>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]. (2013). *Experiencias de personas LGTB como víctimas de discriminación y los delitos motivados por prejuicios en la UE y Croacia*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://doi.org/10.2811/40835>
- Kuric, S. y Sanmartin, A. (2022). *Los jóvenes no piden ayuda psicológica por su elevado coste y por vergüenza*. <https://acortar.link/kGK2Gn>
- Parker, R. J. (2017). *Killing the rainbow: Violence against LGBT*. RJ Parker Publishing.

DISEÑO DEL PLAN DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Silvia De la Sen Pumares, M.^a Yolanda Muñoz Martínez
Universidad de Alcalá

Autoría de correspondencia: silvia.sen@uah.es

Resumen

Se presenta propuesta de formación para el desarrollo profesional docente de Maestros de Educación Infantil y Primaria desde una perspectiva inclusiva. Esta propuesta forma parte de la tesis doctoral de la primera autora que lleva por título “La influencia de la formación del profesorado en la educación inclusiva”, el objetivo planteado es el análisis del impacto de un plan de formación docente para la educación inclusiva y está contextualizada en un centro público de Educación Infantil y Primaria de Castilla la Mancha. Para ello, se diseña un plan de formación para el desarrollo profesional docente basado en un modelo de red de formación, colaboración y apoyo entre docentes y aprendizaje entre iguales desde una perspectiva inclusiva. Posteriormente se hará un estudio cualitativo a través de un estudio de casos en el que ha participado el profesorado del Centro Educativo durante dos cursos académicos (2021-22 y 2022-23). Para la recogida de datos se han usado cuestionarios diseñados Ad hoc, entrevistas en profundidad y observación directa en el aula con una rejilla de observación. Los resultados preliminares provisionales apuntan a que las redes de apoyo entre docentes, basada en el aprendizaje entre iguales, tienen un impacto positivo en sus prácticas docentes, en su actitud hacia la docencia y los estudiantes y aumenta su capacidad de diálogo y reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Formación, desarrollo profesional docente, redes de colaboración, aprendizaje entre iguales.

Introducción / Marco Teórico

Se plantea un plan de formación integral en un centro de Educación infantil y primaria para mejorar la respuesta educativa para todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva. Siguiendo a (Ainscow, 2016b) entendemos la educación inclusiva como un proceso de cambio escolar que implica que en los centros se tomen medidas de forma integral, entre esas medidas se contempla la formación permanente del profesorado no de manera individual, sino como un proceso de desarrollo profesional docente, así Ainscow (2007) argumenta que la formación continua y el desarrollo profesional docente son elementos esenciales para fomentar una cultura inclusiva en las escuelas, nos estamos refiriendo en este caso a proporcionar a los docentes oportunidades para el aprendizaje colaborativo, el intercambio de buenas prácticas y el apoyo mutuo.

El plan de formación que aquí se muestra está en línea con el planteamiento de (Ferguson, 2008; Guskey, 2002) al formularse como un proceso de formación continua y no como un evento aislado. Consideramos que es importante que en los centros docentes se disponga de los espacios, recursos y tiempos necesarios para que los docentes puedan desarrollar la enseñanza en forma colaborativa (Ainscow, 2016a; Krichesky y Murillo, 2018)

Desarrollo profesional docente

Para poder ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado es necesario considerar la formación docente como un factor clave, el desarrollo profesional docente se considera fundamental para mejorar los procesos educativos y ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todo el alumnado, así cobra una especial importancia la formación continua, el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica.

Seguindo a Arnaiz (2003) la formación del profesorado debe ir encaminada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, sobre los procesos educativos; docentes que colaboran para mejorar sus prácticas, sus competencias, pero también para mejorar la institución; y que es capaz de actuar como intelectual crítico.

En esta línea, consideramos muy importante que los equipos directivos contribuyan a dinamizar estos procesos (Bolívar, 2000) y faciliten la organización de horarios, formación en el propio centro y dentro del horario complementario del profesorado.

Aprendizaje entre iguales

Consideramos el aprendizaje entre iguales como una estrategia clave para el desarrollo profesional docente basada en la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes. Cuando hablamos de aprendizaje entre iguales nos referimos “a las personas con un mismo estatus social, pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (Duran, 2011, p.2)

Hasta ahora hemos organizado las interacciones entre los alumnos como oportunidad de aprendizaje, siguiendo a (Duran, 2019) por qué no crear también espacios de colaboración entre los docentes para generar experiencias de aprendizaje entre iguales, y darles la posibilidad de aprender unos de otros.

En esta propuesta abordamos el aprendizaje entre iguales centrado en la colaboración, el intercambio de experiencias y conocimientos entre los docentes. En este caso nos centraremos en siguientes estrategias:

1. Comunidades de práctica. Grupo de docentes que se reúnen con un objetivo común para intercambiar experiencias, reflexionar sobre su práctica y aprender unos de otros (Wenger, 2001).
2. Desarrollo de proyectos colaborativos. Los docentes colaboran en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación (Hargreaves y Fullan, 2014). Los docentes trabajan en equipo para compartir y generar materiales, planificar las actuaciones y evaluar el propio proyecto.
3. Seminarios y talleres colaborativos. Se organiza un taller o seminario en el centro donde se anima a los docentes a colaborar y compartir sus conocimientos, aprendizajes y experiencias. En alguno de estos talleres se invita a ponentes externos otros son realizados por los propios docentes del centro.
4. Observación de buenas prácticas/*Jobshadowing*. Observación entre iguales, un docente observa las actividades y el trabajo de otro docente dentro del aula durante un periodo determinado, los docentes pueden observar buenas prácticas en el propio centro o en otros centros, con el objetivo de aprender nuevas metodologías o estrategias, materiales, gestión del aula...

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos planteados son:

- Analizar el impacto de un plan de formación docente para la educación inclusiva. Evaluar como un plan estructurado y basado en redes de colaboración y aprendizaje entre iguales afecta a las prácticas docentes y a la implementación de estrategias inclusivas en el aula.
- Evaluar la eficacia de las redes de apoyo entre docentes. Observar cómo estas redes de formación, colaboración y apoyo impactan en la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva y en su capacidad para reflexionar sobre la práctica.
- Desarrollar un modelo de formación de docentes inclusiva a través del aprendizaje colaborativo y el apoyo entre docentes.

Nuestra hipótesis principal sería como la implementación de un plan de formación para docentes basado en las redes de apoyo y aprendizaje entre iguales tiene un impacto

significativo en las prácticas docentes y en la actitud de los maestros hacia la educación inclusiva.

Metodología / Método

Se ha utilizado un diseño de investigación cualitativa concretado en un estudio de casos (Stake, 2005) para el análisis de resultados tras la puesta en marcha de un plan de desarrollo profesional docente que se ha llevado a cabo a través de distintas acciones formativas. Se hace un análisis cualitativo de los datos recogidos para evaluar el impacto del plan de formación en las prácticas y actitudes de los docentes participantes.

En el presente estudio han participado 20 docentes durante un periodo de 2 cursos escolares, las técnicas para la recogida de datos han sido cuestionarios diseñados Ad hoc y observación participante. Para poner en marcha la red de apoyo y colaboración docente se diseña un plan de formación en el que el profesorado puede participar de forma voluntaria en diferentes dinámicas y acciones formativas en el centro, para ello se considera clave el tiempo y los recursos, el centro y el equipo directivo moviliza los recursos necesarios para que el profesorado pueda asistir a las reuniones y formaciones, así como facilitar el horario para los apoyos ordinarios y el doble profesorado en el aula entre docentes del mismo nivel.

Las acciones formativas que se han planteado han sido:

- Formación *Jobshadowing* dentro del marco de un proyecto Erasmus + K121 para observar diferentes acciones y buenas prácticas en otros sistemas educativos europeos durante 1 semana, en este caso: Suecia (3 docentes) , Islandia (2 docentes) e Italia (2 docentes), al finalizar esta observación en cada uno de los países señalados, los docentes realizaron una jornada Erasmus en el centro para compartir con los docentes del centro los aspectos más importantes que habían observado en cada uno de los países.
- Taller de metodología DUA que ha impartido el profesor de Pedagogía Terapéutica, experto en esta metodología ya que había realizado su trabajo fin de máster relacionado con esta temática.
- Grupo de trabajo de metodologías activas y renovación pedagógica, en el que han participado como docentes una ponente externa y 3 profesores del centro, que en este caso aplican estas metodologías en su aula.
- Grupo de trabajo dentro de un proyecto de Innovación de centro STEAM, en este proyecto participan 16 docentes, realizan en el aula diferentes actividades relacionadas con la Ciencia, Tecnología, ingeniería, arte y matemáticas. Estas actividades se comparten con el resto de las docentes y se realizan apoyos con doble profesorado en el aula para favorecer la observación de buenas prácticas. Este grupo de docentes, además se reúne regularmente para compartir experiencias, recursos, metodología, evaluación...
- Grupo de trabajo ABP, los docentes de primer ciclo crean un grupo de trabajo y se reúnen de manera semanal para colaborar en el desarrollo de este proyecto de innovación: elaborar materiales, diseñar objetivos y actividades, estrategias metodológicas, planificar la participación de las familias en el proyecto, evaluar y realizar propuestas de mejora.
- Comunidad de práctica. Se crea un grupo de trabajo para compartir buenas prácticas, docentes que realizan una serie de actuaciones en su aula comparten con el resto de los docentes que de forma voluntaria participan en el grupo de trabajo. Estas prácticas han sido: Yoga y meditación en el aula, dinámicas y estrategias de aprendizaje cooperativo, descansos activos y aprendizaje basado en proyectos.

Tabla 1.

Acciones llevadas a cabo dentro del programa de red de colaboración docente.

Acción	Formación	Docente que imparte la formación.	Horas de formación	Estrategia formativa
Jobshadowing: -Estocolmo. -Italia -Islandia	Observaciones buenas prácticas sistemas educativos europeos.	Docentes otros centros educativos	25 horas	Observaciones buenas prácticas
Taller	DUA	Maestro Primaria	4 horas	Seminario y talleres colaborativos
Grupo de trabajo.	Metodologías activas y renovación pedagógica. Mirada Inclusiva.	Ponente externa (Psicóloga), Orientadora, Maestra de Infantil y Maestra de Primaria.	20 horas	Seminario y talleres colaborativos
Grupo STEAM	Compartir buenas prácticas llevadas a cabo en el aula.	Maestra Primaria y Maestra Infantil.	20 horas	Desarrollo de proyectos colaborativos
Grupo de trabajo ABP	Compartir buenas prácticas, elaboración de materiales.		20 horas	Desarrollo de proyectos colaborativos
Compartimos buenas prácticas.	Yoga Aprendizaje cooperativo Descansos activos. ABP.	Maestra de Primaria Maestro de Primaria Maestro de EF Maestro de Primaria	10 horas.	Comunidades de práctica.

Resultados y Discusión

Los resultados preliminares provisionales sugieren que, las redes de apoyo y colaboración docente mejoran las prácticas inclusivas, la mayoría de los docentes participantes en el estudio desarrollan una actitud positiva y abierta hacia la inclusión educativa y aumenta la capacidad de diálogo de los docentes y la reflexión sobre la práctica. Además, se observa cómo los docentes valoran de forma positiva el apoyo institucional para su desarrollo profesional docente igual que ocurre en la investigación (Escuin y Duran, 2023) y que el plan de formación este dentro del programa de formación del centro docente.

Los resultados preliminares apuntan a que las redes de apoyo entre docentes y el aprendizaje entre iguales, tienen un impacto positivo en las prácticas de aula, la actitud de los docentes, la capacidad de diálogo y reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Se observa también una mejora en las relaciones entre los docentes y la cooperación entre compañeros

generando un buen clima de trabajo, como también ocurre en las investigaciones de (Duran et al., 2020; Krichesky y Murillo, 2011).

Conclusiones y Propuestas

Como conclusión al estudio observamos como la implementación de estas propuestas puede contribuir significativamente al desarrollo profesional de los docentes y a la promoción de prácticas inclusivas en el ámbito educativo. Se fomenta la colaboración, el aprendizaje entre iguales, la reflexión crítica y el apoyo institucional.

Tras el estudio realizado nos planteamos una serie de propuestas:

- Que las redes de colaboración y aprendizaje entre iguales sean más estables y queden recogidas dentro de la planificación anual y el horario del profesorado.
- Crear espacios dedicados a la reflexión donde los docentes puedan dialogar y discutir sobre sus experiencias, planificar reuniones que favorezcan la reflexión sobre la práctica, donde puedan resolver problemas y establecer apoyo mutuo.
- Evaluar el plan de formación de forma periódica y atender la necesidad de formación de los docentes.
- Integrar el plan de desarrollo profesional docente dentro del proyecto educativo de centro y su plan de formación específico.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016a). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://acortar.link/QBQ6VC>
- Ainscow, M. (2016b). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando un paradigma emergente. *Revista de Formación y Empleo*, 11(110), 4–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3673603>
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50–62. <https://acortar.link/w8rwaY>
- Duran, D., Corcelles, M. y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 53, 49–61. <https://acortar.link/TonWQj>
- Escuin, S. y Duran, D. (2023). El desarrollo profesional a través de redes de aprendizaje docente: revisión de los factores clave y análisis de una experiencia. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 58, 140–157. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850486>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–389. <https://acortar.link/TWk2ed>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela Liderazgo educativo*. Morata.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad y Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65–83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>

- 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. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

CONVERSACIONES PARA APRENDER Y ENSEÑAR EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS

Victoria Muñoz Tinoco, Soledad García Gómez, Ana Rivero García
Universidad de Sevilla

Autoría de correspondencia: tinoco@us.es

Resumen

La formación inicial del profesorado de educación primaria adolece de deficiencias. En los últimos años, los cambios sociales que se vienen experimentando llevan a plantear exigencias cada vez mayores hacia el sistema educativo, del que es piedra angular el profesorado. Es por ello que se plantea modificar los planes de estudio. Sin embargo, hay una esfera de cambios que atañen directamente al profesorado universitario, a quienes forman a maestras y maestros. En este trabajo se presenta una actuación pedagógica protagonizada por tres profesoras y tres estudiantes del grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. A partir del intercambio y análisis de tareas de escritura reflexiva de todas las implicadas, hemos procedido a conversar acerca de sus necesidades y formas de aprender y de nuestras formas de enseñar (y de aprender a enseñar). La categorización y el análisis de las conversaciones nos han permitido identificar temáticas muy interesantes, que ilustran sobre sus formas de aprender y derivan en tentativas y apuestas para aprender a enseñar mejor. Destacan las vinculadas con la configuración de la identidad profesional y el propio desarrollo personal, las relaciones con los iguales en las clases, los dilemas entre aprender más u obtener calificaciones más altas, así como la implicación en tareas que conllevan esfuerzo y exposición pública.

Palabras clave: formación inicial, educación primaria, reflexión, escritura.

Introducción / Marco Teórico

Los planes de estudio para la formación inicial de maestras y maestros de educación primaria son objeto de revisiones periódicas desde hace décadas (Manso, 2019). Son numerosas las parcelas que precisan cambios para que dicha formación se ajuste a las necesidades de la educación y la escuela aquí y ahora. Disponemos tanto de estudios que exploran las expectativas, dificultades y/o concepciones del alumnado, como de otros que analizan propuestas metodológicas que se llevan a cabo en las aulas universitarias. Sin embargo, como plantean Pagés et al. (2022), no abundan en la literatura especializada estudios protagonizados por docentes universitarios que analicen su propio desarrollo profesional ni sus propias clases de la mano de las y los estudiantes.

En esta línea nos situamos las autoras de este trabajo, que versa sobre conversaciones con estudiantes del Grado de Educación Primaria (Universidad de Sevilla), para analizar nuestras prácticas y sus fundamentos con el propósito de emprender actuaciones que mejoren nuestro desempeño profesional. Estas conversaciones son fruto de un proceso iniciado unos años atrás, marcado por la incorporación de tareas de escritura en las asignaturas que impartimos. Sostenemos con Contreras et al. (2019) que la escritura ayuda a ir tomando conciencia del propio pensamiento pedagógico de discentes y docentes, que tiene mucho potencial para construir saber profesional arraigado en la propia experiencia formativa (Muñoz et al., 2020).

En nuestra experiencia hemos constatado que las tareas que requieren escritura les han permitido hacer explícitos sus sentimientos, creencias y opiniones en torno a sus propias formas de aprender. Pero, también hemos descubierto en la literatura que es una potente herramienta formativa no exenta de dificultades y contradicciones. Por ello, curso tras curso, hemos ido cuestionando cuál es el papel de la escritura reflexiva en los aprendizajes de

nuestro alumnado, al objeto de inferir qué prácticas docentes debemos llevar a cabo para ayudarle y acompañarle en su proceso formativo. Al hilo de estas reflexiones propusimos a varias alumnas que escribieran acerca de qué habían supuesto en su formación las tareas de escritura que les habíamos planteado.

El análisis compartido del contenido de las narrativas nos ha permitido identificar cuándo estas estudiantes consideran que están aprendiendo, qué les ayuda en el proceso, qué emociones aparecen, y qué sentido y valor les dan a sus propios aprendizajes. También nos ha permitido dialogar acerca de qué debíamos cambiar de esas y otras tareas. En otro momento pasamos a compartir nuestras reflexiones con las alumnas para conversar acerca de lo que nos habían aportado sus escritos. A partir de ahí hemos realizado varios encuentros en los que abordamos temas de gran interés para ellas y para nosotras: la identidad profesional, cómo se aprende a ser maestra, cómo se transita por la formación inicial, etc. (Muñoz et al., 2024). Estamos experimentando el extrañamiento que, en palabras de Maldonado-Ruiz y Soto (2022), es “la oportunidad de distanciarnos de la realidad para que, como un espejo, nos devuelva no solo la esencia de lo que ocurre, sino también nuestro propio reflejo” (p. 194).

Objetivos / Hipótesis

Como se deja entrever en las líneas precedentes, el propósito del trabajo que venimos realizando es recibir retroalimentación de alumnas que ya cursan 4º sobre nuestras clases en particular y sobre su formación inicial en general. Sus aportaciones se convierten en el sustrato de los intercambios reflexivos para avanzar en nuestro desarrollo profesional como formadoras de formadores/as.

En particular, el objetivo de esta comunicación es compartir las reflexiones realizadas al hilo de los testimonios de estas alumnas acerca de sus vivencias, expectativas, logros y lagunas en sus procesos de aprendizaje.

Metodología / Método

Tras varios años desarrollando proyectos de innovación docente, que siempre pivotaban sobre reflexiones en torno a nuestras prácticas, hemos pasado a una nueva etapa en la que han venido participando activamente tres estudiantes a quienes conocemos desde 1º porque les impartimos varias asignaturas. Desde el primer momento destacaron -por ello las contactamos- por la calidad de sus narrativas y su implicación en las clases. El proceso se puede describir atendiendo a la secuencia temporal y al propósito en cada momento:

1. Las estudiantes escriben a nivel individual reflexionando sobre el papel de las tareas de escritura reflexiva que les pedimos. Queríamos saber si eran oportunas, estaban bien planteadas, cómo vivían la experiencia de escribir, qué problemas se les presentaban, etc.
2. Las profesoras leemos sus escritos, ponemos en común el análisis que hacemos de los mismos y lo escribimos. Descubrimos que captan nuestra atención temáticas similares. Se hace necesario el profundizar en cómo planteamos y acompañamos la realización de tareas de escritura reflexiva.
3. Las estudiantes leen nuestro escrito y lo comentan. Es oportuno darles a conocer lo que nos ha aportado su trabajo y demandamos cierta retroalimentación que ayude a avanzar.
4. Conversamos unas y otras sobre las escrituras. Se generan espacios de encuentro, intercambios y análisis que resultan estimulantes. A partir de las conversaciones (grabadas en audio para su análisis) identificamos temáticas sobre las que queremos saber más para repensar nuestras prácticas docentes y los postulados que las inspiran.

Como se puede apreciar, el trabajo desarrollado tiene tres pilares básicos que conectan entre sí: la escritura, la reflexión y la conversación. En cierta medida se nutre de fundamentos de la investigación-acción participativa. Como plantea Díez-Gutiérrez (2020), se trata de “un proceso que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión, diálogo y autoevaluación en un instrumento para la mejora profesional” (p. 125). Un protagonismo destacado en el proceso lo tiene la conversación. A

través del habla y de la escucha avanzamos procurando desentrañar algunos hilos de las madejas que se tejen en las clases.

En definitiva, hemos manejado dos fuentes de información fruto de las interacciones de tres alumnas y tres profesoras: transcripciones de las grabaciones de las conversaciones y nuestros propios escritos. El análisis de contenido de los textos generados nos ha permitido identificar tres temáticas vinculadas a su formación inicial: a) la configuración de las identidades personal y profesional, b) las vivencias y experiencias de aprendizaje en las aulas universitarias, y c) las relacionadas con la evaluación y la calificación. Para ajustarnos al espacio disponible solo nos ocupamos a continuación de la segunda de las enunciadas: vivencias y experiencias de aprendizaje en las aulas universitarias.

Resultados y Discusión

Con respecto a las tareas que les planteábamos en las clases han aportado información interesante. Valoran aquellas para cuya realización han de situarse en primera persona, que implican reconstruir sus trayectorias, sus biografías, ser sensibles a sus contextos y que conllevan que afloren emociones y sentimientos. Aquí se sitúan, por ejemplo, las historias de desarrollo y los diarios de clase que, aunque costosas, les han dejado huella.

Demandan situaciones prácticas que realmente estén encaminadas a atender problemas reales. Necesitan vincular los contenidos a aprender con su futuro desempeño profesional, con situaciones que realmente se van a encontrar en las escuelas. Les motiva especialmente establecer contactos con docentes en activo. Reclaman que algunos de los trabajos a realizar culminen con productos finales que puedan tener utilidad para maestras y maestros en activo. Es un reto que les estimula, por lo que no escatiman esfuerzos.

Las tareas más complejas y/o menos entretenidas son rechazadas de entrada (les dan “pánico”). Critican que se les exija que las hagan bien, con inmediatez; sostienen que no se generan las condiciones adecuadas para entenderlas y asimilarlas, lo cual les provoca desazón, pereza y cansancio. Así, se resisten a realizarlas. Por ello les gustaría contar con más pautas al principio y que, progresivamente, se les dé más autonomía, que se respeten sus tiempos de adaptación. Solicitan que se limiten las tareas que se plantean para realizarlas fuera de las aulas cuando aún no dominan las claves de las mismas, así como que se reduzca el volumen de trabajos en grupo y/o que se coordinen entre sí. Por último, en relación a las tareas, demandan retroalimentación que les lleve a reflexionar, que se les explique qué han hecho mejor y qué y cómo pueden avanzar y, sobre todo, que sea cercana en el tiempo.

Con respecto a su participación a nivel oral en las clases -bien por iniciativa propia o como respuesta a requerimientos del profesorado-, ésta se ha visto afectada por las interacciones con sus iguales. En ocasiones experimentaron que el grupo sancionaba las intervenciones de quienes suelen responder a las preguntas del profesorado, que preguntan y que hacen propuestas. Esto les ha llevado a no mostrar entusiasmo y a ocultar su motivación, so pena de ser rechazadas. Han comprobado que la no participación en las sesiones de gran parte del grupo se acompaña con una actitud pasiva parapetada detrás de los portátiles. Con el paso del tiempo van desarrollando una dualidad: estar en clase con apariencia de atender y estar haciendo otras tareas o, simplemente, distrayéndose con los ordenadores o móviles. Parte de la falta de participación se debe al poco enganche que desarrollan hacia ciertas materias y, sobre todo, hacia ciertos docentes. Viven con gran malestar que haya incongruencia entre los planteamientos pedagógicos que se proclaman y aquellos que se llevan a cabo en las clases. Lo que ocurre en algunas asignaturas “contamina” a otras.

Achacan a parte del profesorado su incapacidad para escuchar e integrar planteamientos polémicos o diferentes a los suyos. “Es muy frustrante sentir que lo que dices es descartado porque no encaja dentro de la línea argumental del docente”. Por ello, su reacción como aprendices es desconectar. Comentan las interferencias que se dan entre asignaturas, tanto en contenidos, como en metodologías y en evaluación. Las incoherencias y contradicciones les generan desasosiego y tensión.

Conclusiones y Propuestas

La principal conclusión es que las conversaciones con alumnas que están acabando la formación inicial para ser maestras han resultado ser una valiosa fuente de información para analizar y reflexionar críticamente sobre nuestro quehacer docente. Nos han puesto delante un espejo que nos ha ofrecido imágenes diversas de los procesos que desencadenamos en clase con nuestra forma de enseñar.

Los encuentros han propiciado una escucha atenta, nos han conducido a reconstruir y enunciar qué hacemos en clase y por qué, y nos han animado a seguir aprendiendo a enseñar en su compañía. Constatamos que, a veces, las propuestas alternativas que planteamos en las asignaturas con el propósito de alejarnos de enfoques transmisivos deben estar más ajustadas y adaptadas a las características de nuestro alumnado. Máxima que todas conocemos pero que no siempre es fácil respetar, en unas ocasiones por variables institucionales y en otras por cuestiones personales.

En general, las y los estudiantes asumen rápidamente el eslogan de que para aprender mejor hay que hacer tareas prácticas, lo cual les aleja de planteamientos analíticos, reflexivos y críticos. Como docentes, vemos esta actitud muy ligada al rechazo del conocimiento riguroso y científico, ya que "todo" es válido. Se instala la supremacía del "Yo pienso así", "Es mi opinión". Ante ello nos preguntamos si realmente les ayudamos a discriminar bien entre los conocimientos fundamentados y las meras especulaciones.

Con la perspectiva que dan los años pasados en la facultad y las variadas experiencias que han tenido en multitud de asignaturas, afirman que no es preciso que les planteemos siempre actividades divertidas. Creen que tienen que aprender a autorregularse en situaciones que implican esfuerzo y concentración, así como en tareas que no les resultan atractivas. Continuamos analizando esta cuestión y vimos la necesidad de proponer tareas que sigan una progresión en cuanto a su nivel de complejidad, andamiar el proceso.

Las aportaciones de las alumnas nos han ofrecido material de calidad sobre el que seguir reflexionando, diseñando y haciendo con ellas y con otras y otros estudiantes que se presten también a escribir y a mantener estas conversaciones. Para finalizar, compartimos de forma sucinta algunas propuestas que han aflorado a partir del proceso descrito:

- Participación: Poner atención y cuidado en el modo en el que facilitamos la participación del alumnado en el aula. Procurar generar vínculos y confianza mutua. Plantear situaciones que generen empatía y respeto. Darle continuidad, y a la vez diversificar, los momentos de compartir sus vivencias de aprendizaje y de las propias dinámicas de aula. Prestar atención a quiénes participan y quiénes no para identificar factores que inhiben la participación.
- Escucha: Sistematizar procedimientos para que puedan expresar sus intereses y hacer propuestas de temáticas que quieran abordar, así como formas de aprender y mostrar evidencias de lo aprendido. Permanecer abiertas a escuchar sus valoraciones, reflexiones y puntos de vista, dejándonos cuestionar a la vez que les facilitamos el acceso y la búsqueda de un conocimiento fundamentado y con rigor.
- Retroalimentación: Reforzar y cuidar el acompañamiento generando diversidad de ayudas (retroalimentaciones individuales y colectivas o entre iguales, guías breves...) que les permitan identificar obstáculos, normalizarlos como parte del proceso y mantenerse perseverantes. Mostrarles que confiamos en ellas y ellos y en sus procesos de aprendizaje.
- En definitiva, son numerosas y muy interesantes las claves que han surgido a partir de estas conversaciones, las cuales nos llevan a replantearnos aspectos de nuestra práctica y a constatar la necesidad de trabajar de forma conjunta con colegas y estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Maldonado-Ruiz, G. y Soto, E. (2021). La Lesson Study y la documentación pedagógica: aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En A.I. Pérez y E. Soto (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193- 210). Morata.
- Manso, J. (coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.
- Muñoz, S., Pañagua, L. y Blanco, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la Escuela*, 101, 109-117, <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>.
- Muñoz, V., García-Gómez, S., Rivero, A. y Hamed, S. (2024). Escritura reflexiva para indagar qué y cómo aprendemos en las aulas universitarias. Dialogando para quitar barrotes a la jaula. En J. Onsés y F. Hernández (coords.), *Es hora de que hablemos sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios*. Morata.
- Pagés, D., Lezama, J. y Olave, M. (2022). Búsqueda y negociación de acuerdos entre formadores de profesores de matemática. Las teorías personales construidas sobre la práctica. Una Teoría Fundamentada. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 1506-1529. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a13>

PRETEXTOS CRÍTICOS PARA UNA DEMOCRACIA AGONÍSTICA

Wenceslao García-Puchades¹, Daniel Martos-García¹, Bernat Espí Monzó²,
Rodrigo Atienza Gago³
Universitat de València¹, CEIP Doctora Ana Lluch², CEIP Mare de Deu del Pilar³.

Autoría de correspondencia: Wenceslao.Garcia@uv.es

Resumen

Las crisis económicas de las últimas décadas nos han dejado un momento fundamental para una educación ciudadana más crítica con el sistema económico y político neoliberal y con los discursos de odio de la extrema derecha. Algunas autoras han encontrado en el modelo agonístico de democracia (Mouffe, 2013) las bases para desarrollar nuevas estrategias de educación ciudadana. Muestra de ello es la educación del adversario político a través de "debates políticos" de Ruitenberg (2009). El siguiente texto documenta una experiencia docente que aplica dicho modelo al ámbito de la formación del profesorado en la Universidad de Valencia. Tomando como base los "pretextos críticos" desarrolladas por el colectivo Socarel (2021) y las premisas metodológicas sobre los "debates políticos" de Ruitenberg (2009) el siguiente estudio quiere dar cuenta de cómo la pedagogía crítica es capaz de responder a la desafección política del futuro profesorado ayudándoles a interpretar los conflictos sociales 1) como una relación de poder entre dos posturas enfrentadas dentro del contexto del paradigma económico neoliberal, 2) legitimadas por una división política izquierda/derecha, y 3) asociados a emociones vinculadas a una visión determinada de los conceptos de igualdad y libertad y no a una identidad esencialista.

Palabras clave: democracia, pretextos críticos, debates, ultraderecha.

Introducción / Marco Teórico

Una de las consecuencias de la sociedad capitalista tardía es el proceso de despolitización de la ciudadanía, denominado "post-político" por un gran número de académicos (Crouch, 2020). Este contexto de desafección democrática y política, junto con la crisis de los refugiados de 2015, ha permitido la proliferación del populismo de extrema derecha, que ha sido capaz de movilizar los afectos de una gran parte de la ciudadanía al proponer una idea de justicia basada en la recuperación de valores tradicionales e identidades nacionalistas (Berman y Kundnani, 2021; Mouffe, 2018).

Para Mouffe (2018), estamos viviendo un momento fundamental para proponer modelos económicos y políticos alternativos al neoliberalismo y contrarrestar las posiciones xenófobas del debate democrático. Con este fin, Ruitenberg (2009) propone "educar a los adversarios políticos" a través de debates políticos. La propuesta de esta autora se une a la de teóricos como Lo (2017) y Tryggvason (2017), quienes, basándose en gran medida en el modelo agonístico de democracia de Chantal Mouffe, proponen un modelo de educación ciudadana como una alternativa prometedora a los modelos deliberativos y liberales de democracia utilizados principalmente en las escuelas. En su modelo para educar al adversario político, Ruitenberg (2009) describe cómo deberían ser los "debates políticos" desde la perspectiva agonística e identifica tres tareas esenciales: 1) revelar las relaciones de poder de estas posiciones y contextualizarlas dentro del paradigma económico neoliberal; 2) Interpretar las diferentes posiciones dentro de un conflicto social en términos de división política izquierda/derecha, y 3) transformar las emociones morales - "asociadas con un sentido personal de derecho o con un colectivo basado en una concepción esencialista de la identidad" - en emociones políticas -"asociadas con visiones de relaciones sociales hegemónicas particulares" (p. 277).

Expertos de la pedagogía crítica como Ichikawa (2020) han reivindicado la concepción radical de la democracia de Chantal Mouffe como soporte de una educación preocupada por la formación de una ciudadanía crítica con la opresión neoliberal y los fundamentalismos neoconservadores, por lo que animan a seguir explorando propuestas docentes en esta línea. El siguiente texto pretende convertirse en un ejemplo concreto en esta línea de investigación y, para ello, describe y analiza una experiencia docente que utiliza los debates políticos como estrategia para la educación del adversario político (Ruitenberg, 2009).

Objetivos / Hipótesis

En *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*, el colectivo Socarel (2021) ha documentado una serie de prácticas educativas "emocionalmente desestabilizadoras" capaces agitar las creencias del alumnado para convertirlos en "agentes a favor el cambio político y social" (Martos-García et al., 2021, pp. 17-18). A medio camino entre los "incidentes críticos" y las "experiencias críticas", estos "pretextos críticos" son definidos como actividades educativas planificadas para fomentar discusiones en las aulas sobre las estructuras sociales, culturales y económicas que legitiman diferentes relaciones de opresión. En este sentido, García-Puchades (2021) considera a los pretextos críticos como una herramienta educativa adecuada para fomentar debates en torno a conflictos políticos, no solo por su capacidad de introducir al alumnado en la lógica antagónica que los sustentan, sino de movilizar sus afectos al identificarse con los agentes implicados.

El siguiente estudio quiere profundizar en las virtudes pedagógicas de estos pretextos críticos justificando que no solo pueden fomentar en el alumnado una actitud crítica frente a las injusticias generadas por las políticas neoliberales, sino frente a los discursos conservadores y fundamentalistas de las políticas de la extrema derecha.

Metodología / Método

Este estudio describe una experiencia de enseñanza llevada a cabo en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, España, durante un curso académico en Didáctica de las Actividades Físico-Expresivas (DEPA). En ella participaron un total de 45 estudiantes de entre 19 y 30 años y constó de 10 sesiones. La metodología docente utilizada ha seguido las premisas desarrolladas por García-Puchades (2021) y Martos-García et al. (2021) en lo que se refiere a la implementación educativa de los pretextos críticos.

En concreto, en esta experiencia docente se utilizó como pretexto crítico la dramatización. La experiencia docente constó de 5 sesiones. En la primera sesión, el estudiantado fue organizado en cinco grupos de entre siete y ocho miembros y se les pidió que eligieran un conflicto social. Posteriormente se les pidió que investigaran en la web un caso concreto que ejemplificara dicho conflicto en la provincia de Valencia. En las dos sesiones siguientes se le pidió a cada grupo que presentaran las diferentes posturas enfrentadas en su conflicto a través de una performance teatral. Las dramatizaciones fueron grabadas y visionadas en las tres sesiones siguientes. Con estos visionados el profesor dinamizó un debate siguiendo las premisas de los debates políticos, tal y como fueron definidas por Ruitenberg (2009).

Los datos analizados fueron obtenidos principalmente de dos fuentes cualitativas: los diarios del alumnado (DA), en el que recogían sus experiencias durante la experiencia docente, y el diario del profesor (DP), en el que anotaba lo ocurrido en las sesiones, así como sus reflexiones acerca del proceso de aprendizaje-enseñanza. Los datos fueron analizados a través de una aproximación híbrida de codificación deductiva-inductiva. Con la intención de estudiar el modo en que nuestra propuesta docente había estimulado la educación para el adversario político de nuestro alumnado se creó una plantilla de codificación a partir del modo en que Ruitenberg (2009) analiza este tipo de educación: Como resultado se establecieron tres categorías a priori: 1) relaciones de poder, 2) alfabetización política, y 3) educación de afectos políticos. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis inductivo de los diarios, y se identificaron y codificaron diferentes unidades temáticas, las cuales fueron agrupadas en diferentes categorías y subcategorías. Finalmente, se llevó a cabo la relación entre las

categorías obtenidas del análisis deductivo y los códigos y categorías obtenidas del análisis inductivo. A continuación, desarrollaremos los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

El origen de esta propuesta docente surge de la desafección democrática del estudiantado universitario y, en concreto, del de Magisterio (Hansen et al., 2015). En base a esta problemática, la propuesta docente se elaboró partiendo de dos hipótesis de partida. La primera era la idea de que, si se dotaba de “cara” a los agentes implicados en los conflictos sociales, el alumnado podría participar de una manera más pasional tanto en discusiones políticas posteriores como en la elaboración de sus proyectos docentes. La segunda era la idea de que la interpretación de esos conflictos en términos políticos de izquierda y derecha contribuiría no solo a alfabetizarse políticamente al alumnado, sino también a que entendieran la práctica de la democracia como un espacio simbólico en el que se negocian diferentes visiones de lo que es un mundo justo (Mouffe, 2005, 2013; Ruitenberg, 2009).

Relaciones de poder

El hecho de que el estudiantado tuviera que dramatizar los conflictos sociales elegidos le sirvió no solo para entender la lógica antagonista de los mismos, sino para vivenciarlos emocionalmente. La performance fue utilizada para preparar las asambleas como espacio simbólico en el que posteriormente se desarrollaría los debates agonistas. Incluir personajes que representaran los dos lados de un conflicto (hegemónica y contrahegemónica) le permitió polarizar los debates con más facilidad y hablar de sujetos con rostro, aludiendo a sus sentimientos y sus emociones. Siguiendo las premisas de los debates agonísticos de Ruitenberg (2009), uno de los objetivos de las asambleas era que el alumnado reflexionara sobre las relaciones de poder implícitas en los conflictos identificados. Para ello el profesor abogó por dinamizar las discusiones de manera que el alumnado pudiera interpretar las diferentes posturas de los conflictos sociales de acuerdo al régimen socio-económico hegemónico. En esta línea, parte de nuestro alumnado se dio cuenta de la importancia de tener una actitud crítica para evitar ser manipulados.

Alfabetización política

La estrategia seguida para motivar la participación del alumnado en los debates fue mostrar los conflictos sociales como un enfrentamiento entre ideas políticas conservadoras y progresistas. Lejos de aspirar a conseguir un consenso sobre el rechazo a las ideas conservadoras, el profesor quiso que el estudiantado los entendiera como un enfrentamiento entre diferentes interpretaciones de la idea de justicia. Aunque parte del alumnado no cambió sus posicionamientos iniciales respecto al conflicto social elegido, las discusiones de las asambleas les hizo entender estos en relación con los proyectos políticos, pasados y presentes, de la izquierda y la derecha política (Ruitenberg, 2009). Con esto, algunas personas no solo mejoraron la comprensión de sus propias ideas, sino que cambiaron la percepción de aquellas que mantenían ideas de derechas.

Educación de afectos políticos

Uno de los aspectos más destacable del análisis de los diarios del alumnado fue la gran alusión a las emociones vividas durante la experiencia docente. El primer momento en el que se activaron sus emociones fue durante el visionado de las performances dramáticas. El detonante fue el conocimiento de algunas de las injusticias presentadas. Las emociones negativas se experimentaron ante las justificaciones del conflicto desde las posturas de extrema derecha y las dificultades a la hora de llevar a cabo sus proyectos colectivos. Por lo que respecta a la presencia de emociones positivas, el alumnado dijo haber experimentado un ambiente relajado mientras participaba en los debates, lo que le hizo expresarse libremente. Algunas personas mencionan cómo les ayudó sentir el apoyo del resto cuando tenían que presentar sus performances dramáticas. También expresan su satisfacción cuando fueron conscientes de la existencia de movimientos ciudadanos que estaban trabajando para dar visibilidad a determinadas injusticias. Además, buena parte del alumnado dice haber

sentido esperanza al encontrar puntos en común con otros, lo que para muchos les resultó beneficioso no solo para su futuro como docente, sino como ciudadanos.

Conclusiones y Propuestas

En el texto precedente hemos defendido una aproximación práctica a la pedagogía crítica desde las premisas de la democracia agonística como estrategia para adoptar una actitud crítica no solo frente a las injusticias del sistema neoliberal, sino a los discursos fundamentalistas de las políticas de extrema derecha. En concreto, lo hemos hecho aplicando la educación del adversario político (Ruitenberg, 2009) a los debates generados en los "pretextos críticos" (Socarel, 2021). Aunque el estudio aquí presentado muestra limitaciones respecto al tamaño y las características específicas del caso y sus participantes, podemos sugerir algunas directrices para aplicar los pretextos críticos para la formación de una ciudadanía agonística.

- Desde el punto de vista de la democracia agonística (Mouffe, 2005), los pretextos críticos pueden ser entendida como un espacio dialógico en el que se presenta una pluralidad de modos de organizar la sociedad a partir de un conflicto social concreto. Desde esta perspectiva, el objetivo de estos no sería presentar un orden social ideal al que llegar, sino un enfrentamiento en el que, partiendo de un malestar social, se discute acerca de cuál es la mejor manera de organizarnos.
- El contenido de las discusiones generadas a partir de un pretexto crítico no está dado de antemano, sino que surge como consecuencia de la participación en un proceso dialógico por el que el alumnado saca a la luz la noción de justicia que subyace a las posturas hegemónicas y contrahegemónicas de un conflicto social. Para esta tarea el profesorado debe ser capaz de orientar la discusión para que el alumnado relacione el pretexto crítico con un conflicto social concreto y lo interprete de acuerdo al sistema socio-económico y político existente (Ruitenberg, 2009).
- Utilizando la asamblea como espacio agonístico a partir de pretextos críticos, el profesorado aspiraría a conseguir no solo que cada uno de los participantes se posicione respecto a los conflictos sociales a los que hace referencia, sino con uno los colectivos implicados en la contienda. Esta decisión no tiene por qué estar basada en argumentos racionales, sino en deseos y creencias compartidas (Lo, 2017; Ruitenberg, 2009; Tryggvason, 2017). Sin embargo, para que esta identificación sea democrática, el alumnado debe considerar legítimos los posicionamientos opuestos a los suyos.
- Finalmente, la educación de las emociones debería jugar un papel importante dentro de la educación democrática y agonística a través de pretextos críticos. En esta dirección, el profesorado debería conseguir que el alumnado transforme sus emociones morales -ligadas a intereses privados-, en emociones políticas -ligadas a diferentes interpretaciones de la idea de justicia (Mihai, 2015, Ruitenberg, 2009).

Referencias bibliográficas

- Berman, S. y Kundnani, H. (2021) The cost of convergence. *Journal of Democracy*, 32(1), 22-36. <https://acortar.link/53loc0>
- Crouch, C. (2020). *Post-democracy after the crises*. Polity Press.
- García-Puchades, W. (2021) Bases filosóficas de los pretextos críticos. La literatura como facilitación y mediación de la investigación filosófica. En D. Martos-García (Ed.), *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 28- 49). INDE.
- Hansen, D. R., Phelan, A. y Qvortrup, A. (2015). Teacher education in Canada and Denmark in an era of 'neutrality'. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12(1), 40-55. <https://acortar.link/yULpnW>

- Ichikawa, H. (2020). A theory of hope in critical pedagogy: An interpretation of Henry Giroux. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2020.1840973>
- Lo, J. C. (2017). Empowering young people through conflict and conciliation: Attending to the political and agonism in democratic education. *Democracy & Education*, 25(1),1-9.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/2/>
- Martos-García, D., Fuentes-Miguel, J., Atienza-Gago, R. y Fells, M. (2021). Bases pedagógicas de los pretextos críticos: qué son y estado de la cuestión. En D. Martos-García (Ed.), *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 13- 26). INDE
- Mihai, M. (2014). Theorizing Agonistic Emotions. *Parallax*, 20(2), 31-48.
<http://dx.doi.org/10.1080/13534645.2014.896547>
- Mouffe, Ch. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Mouffe, Ch. (2013). *Agonistics. Thinking the World Politically*. Verso.
- Mouffe, Ch. (2018). *For a Left Populism*. Verso.
- Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy & Education* 28(3), 269–281.
<http://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Socarel (2021). *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*. INDE
- Tryggvason, Á. (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265.
<https://www.erudit.org/en/journals/pie/2017-v24-n3-pie05406/1070610ar/>

**Línea 8. Economía crítica
de la educación**

EL REFLEJO DE PISA EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

Juan Almagro Lominchar
Universidad de Almería

Autoría de correspondencia: jal232@ual.es

Resumen

En los últimos años, la legislación educativa ha ido incorporando a los currícula un acervo de contenidos económico-financieros que se ajustan a los requerimientos de organismos económicos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este trabajo emerge de una investigación más amplia, basada en el estudio de la trayectoria de los conocimientos económico-financieros que incorpora el sistema educativo en Educación Secundaria en el Estado español. Para tal fin, hemos realizado un diseño de corte naturalista basado en lo que Stake (2007) denomina estudio instrumental de caso, llevado a cabo en dos Institutos de Educación Secundaria de la comunidad andaluza. En cuanto a los resultados y conclusiones, damos especial relevancia al tándem formado por organismos económicos e instituciones financieras, que haciendo uso de herramientas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y su evaluación de la competencia financiera en los años 2012, 2015 y 2018, inciden en los contenidos económico-financieros que recogen los planes de estudio.

Palabras clave: OCDE, PISA, educación financiera, currículum.

Introducción / Marco Teórico

Cuando hablamos del concepto de educación, es difícil obviar una de las principales tensiones que emergen entre lo que se espera y exige de la misma. Nos referimos al progresivo unilateralismo que propende a considerar que las instituciones educativas han de contribuir a la formación para la inserción en el mercado laboral, desestimando y silenciando la principal función de la labor educativa, que reside en educar para la formación integral de las personas y el ejercicio de la ciudadanía activa y crítica (Fernández, 2011; Riádigos, 2015; Torres, 2017).

Si bien es cierto que, de manera tácita, históricamente la educación se ha enfocado desde una perspectiva que pretende promover el crecimiento económico, en los últimos años hemos observado, además, un incremento de los conocimientos de economía y finanzas en los currícula educativos, los cuales vienen a justificar la necesidad de contemplar, diseñar y ejecutar, de manera más explícita, una formación económico-financiera de las/os jóvenes. No debemos perder la perspectiva, en este sentido, de la incidencia que tradicionalmente han tenido en las políticas educativas, organismos económicos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que mediante evaluaciones externas y estandarizadas, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), realiza, de manera trienal, una serie de pruebas cuyo principal objetivo es la orientación de las políticas educativas que los diferentes países que se acogen a estas pruebas han de diseñar y ejecutar, tal y como recoge el Instituto Nacional de Evaluaciones Educativas (INEE, 2019).

Como explicaremos a partir de los resultados de este estudio, en el caso del Estado español, junto a otros países que se acogieron a esta modalidad, las tres últimas ediciones de PISA (2012, 2015, 2018), incorporaron un conjunto de cuestiones para evaluar a las/os estudiantes sus conocimientos en el ámbito financiero (Almagro Lominchar et al., 2020; Domínguez, 2013; Fernández et al., 2019; Torres, 2017). Este hecho ha contribuido a que la legislación educativa de las últimas dos décadas, Ley Orgánica de Educación, de 2006 (LOE, 2006); Ley Orgánica

para la Mejora de la Calidad Educativa, de 2013 (LOMCE, 2013); y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE, 2020), revisase los conocimientos económico-financieros que venían siendo recogidos en los currícula educativos, según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFPD, 2019). Una cuestión que nos ofrece una primera perspectiva de la relevancia que la OCDE otorga a la educación económico-financiera que reciben las/os jóvenes, cuya evidencia más significativa al respecto, es el reconocimiento de la vertiente financiera dentro del bloque considerado como materias clave -lectura, matemáticas y ciencias-, evaluadas en PISA.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta investigación reside en escudriñar qué incidencia tienen las directrices de organismos económicos y entidades financieras en el proceso de concreción del currículum educativo, con la incorporación de nuevas materias afines al ámbito de la economía y las finanzas.

Metodología / Método

El artículo está basado en lo que Stake (2007, p.17) define como “estudio instrumental de caso”, realizado en dos Institutos de Educación Secundaria de la comunidad andaluza. En ambos centros se imparte la asignatura de Economía en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El criterio para contactar con los institutos fue que éstos impartiesen contenidos financieros en el ámbito de la asignatura de Economía.

Seguidamente, se realizó la primera toma de contacto con las y los informantes: profesorado y estudiantes del Área de Economía. Se concretó hacer partícipe del estudio a las dos clases de sendos centros, incluyendo al profesorado de Economía y al alumnado de ambas clases.

Finalmente, las técnicas de recogida de datos –realizadas durante los periodos del primer y segundo trimestre, en los cuales se ha llevado a cabo el trabajo de los contenidos financieros– han consistido en: observación participante, entrevistas semiestructuradas a cada una de las profesoras de Economía de ambos centros, y entrevistas grupales a las/os estudiantes que acuden asiduamente a las clases de Economía de sendos institutos. Además, se llevó a cabo un análisis de los siguientes documentos curriculares: libro de texto de Economía; y extracurriculares: Plan de Educación Financiera, elaborado por la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España, entre los años 2008 y 2025, e informes y marcos conceptuales referidos a la evaluación de la competencia financiera, elaborados por la OCDE (2005, 2013, 2016, 2020) y el INEE (2014, 2017, 2019). Paralelamente, y de manera complementaria al análisis de estos últimos documentos, durante la investigación se han mantenido conversaciones informales con personal del INEE, en aras de matizar las directrices recogidas en los informes que este organismo educativo realiza.

Resultados y Discusión

En los últimos años, hemos observado un incremento de contenidos económico-financieros en los currícula educativos. Este hecho comienza a ser más notable cuando, en el año 2008, el MEFPD, en colaboración con la CNMV y el Banco de España, confecciona el Plan de Educación Financiera: un documento basado en los informes de la OCDE, que recoge las directrices e indicadores de lo que se entiende por una buena educación (Fernández, 2011; Torres, 2009, 2017). En este sentido, la OCDE ya recogía en algunos de sus informes la necesaria incorporación de contenidos de corte financiero en los espacios escolares, definiendo este proceso como aquel por el cual,

los consumidores/inversores financieros mejoran su comprensión de los productos, conceptos y riesgos financieros y, a través de información, la instrucción y/o el asesoramiento objetivo desarrollan las destrezas y la confianza para ser más conscientes de los riesgos y las oportunidades financieras, tomar decisiones bien

fundadas, saber dónde acudir en busca de ayuda, y llevar a cabo otras medidas eficaces para mejorar su bienestar financiero (OCDE, 2005a, p. 23).

De esta forma, el citado Plan de Educación Financiera, comienza a incluir, en sus respectivos documentos, actualizados periódicamente (2008-2012; 2013-2017; 2018-2021; 2022-2025), asuntos referidos al mundo de la economía financiera en el marco curricular. Un hecho que tiene una relación muy directa con las directrices de la propia OCDE, pues los distintos gobiernos han propiciado que España haya participado en todas las ediciones de PISA Financiera realizadas hasta ahora: 2012, 2015 y 2018 (INEE, 2019), siendo a raíz de PISA 2012 cuando se arrojaron los primeros datos de esta novedosa modalidad, obteniéndose en el Estado español unos resultados por debajo de la media de la OCDE (INEE, 2012; OCDE, 2013).

El rendimiento de España en competencia financiera queda por debajo de la media de los 13 países de la OCDE que participaron en el estudio. Uno de cada seis alumnos españoles (16.5% comparado con 15.3% de media OCDE) no alcanza el nivel básico de rendimiento en competencia financiera (OCDE, 2013, p.1).

Coincidiendo con la publicación de estos resultados, el MEFPD, la CNMV y el Banco de España, comienzan a hacer efectivas las renovaciones del Plan de Educación Financiera, que en sus posteriores periodos (2013-2017, 2018-2021, 2022-2025), inciden con más fuerza en el discurso que señala la importancia de reconocer los contenidos sobre finanzas en el currículo, con el propósito de que estos lleguen formalmente a los centros escolares (CNMV y Banco de España, 2017, 2021, 2022).

Similitudes entre el PEF y PISA

En relación a los asuntos y contenidos financieros que utiliza PISA en la medida de la competencia financiera, existe una evidente similitud con las directrices recopiladas en las diferentes actualizaciones del Plan de Educación Financiera, a saber: Dinero y transacciones, Planificación y gestión de finanzas, Riesgo y beneficio, Panorama financiero (CNMV y Banco de España (2017, 2021; INEE, 2020)

Actualmente, el Plan de Educación Financiera, se encuentra vigente (2022-2025), con la finalidad de seguir afrontando las recomendaciones de la OCDE en materia de finanzas, a la espera de conocer los resultados sobre esta temática en el informe sobre finanzas referido a PISA 2022, así como conocer la estructura de la prueba en PISA 2025 (INEE, 2023).

En relación a estos datos, evidenciamos el interés por parte de organismos institucionales, como el Ministerio de Educación, y económicos, como la OCDE, CNMV y Banco de España, en trazar el conocimiento económico-financiero en los centros escolares, siguiendo las directrices que elabora la propia OCDE (2005, 2013, 2016, 2020). En el caso del Estado español, como hemos venido apuntando a través de estas líneas, la legislación educativa viene incorporando al currículum un elevado número de contenidos y asuntos del ámbito de las finanzas en las diferentes etapas escolares, con el fin de que las/os alumnas/os trabajen y se familiaricen con documentos que establecen una analogía entre el concepto de ahorro y una prematura relación contractual con productos y servicios financieros, como los planes de pensiones privados. De esta manera, se insiste en que “es importante empezar a cotizar cuanto antes: quienes hayan empezado tarde a cotizar tendrán que ahorrar más para completar su pensión pública” (Análisis de documento. Plan de Educación Financiera)³² planteando a los estudiantes, como única alternativa viable, en este escenario financiero, la

³² Instrumento para la recogida de datos: Análisis de documentos (Plan de educación financiera)

necesidad de “contratar un plan de pensiones cuanto antes” (Análisis de documento. Libro de texto de Economía. Instituto A)³³.

Enfoque ideológico-utilitarista de la Economía y las Finanzas

Nos encontramos ante una perspectiva utilitarista e ideológica de enfocar contenidos económico-financieros, que impide la construcción de alternativas de pensamiento económico que vayan más allá de consumir ciertos productos financieros –como el ejemplo reflejado anteriormente en relación a los planes de pensiones privados-, sin cuestionarse qué o quiénes obtienen réditos de estas acciones o qué tipo de políticas subyacen de los gobiernos para garantizar la sostenibilidad de un pilar fundamental del Estado de bienestar, como es el sistema público de pensiones. Esta cuestión enlaza con otro asunto, de tipo ideológico, que cosifica la educación y la convierte en una herramienta al servicio de las necesidades de aquellos organismos económicos y entidades financieras que deciden qué directrices deben guiar el modelo económico que ha de aparecer en los documentos curriculares que abordan estos asuntos.

La perspectiva ideológico-instrumental desde la que se plantean la enseñanza de la economía en la escuela, no sólo orienta la educación en esa línea neoliberal que describen autores como Torres (2009) y Lazzarato (2013), sino que además, inhibe la autonomía y responsabilidad, como herramientas que dan sentido a la profesión docente, e impide la democracia participativa en las aulas, a la hora de facilitar que las/os alumnas/os construyan, libremente, su mapa mental económico, en divergencia con los postulados del pensamiento hegemónico neoliberal.

Conclusiones y Propuestas

Hemos evidenciado, en base a lo argumentado en este documento, el vínculo que se establece entre: las directrices económico-financieras de organismos, como la OCDE, reflejadas en las evaluaciones de PISA (2012, 2015, 2018), los planteamientos que ha incorporado y desarrollado la legislación educativa y los materiales curriculares (principalmente, el libro de texto) con los que trabajan las/os estudiantes los asuntos económicos, influenciados, tal y como se ha documentado, por otros textos extracurriculares, como el Plan de Educación Financiera, elaborado por la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España.

Como alternativa a esta situación, y cierre del texto, consideramos que la educación económico-financiera no puede enfocarse, únicamente, desde la óptica de los organismos y entidades de estas características que participan en esta estrategia didáctica. Si lo hiciésemos, estaríamos contribuyendo a silenciar otro tipo de debate; aquel que contempla los contenidos económico-financieros desde un enfoque pedagógico crítico, ético y democratizado, como una variable relevante para la construcción de identidades de resistencia (Castell, 2009) entre el alumnado, otorgando a la economía ese carácter humanista (Sampedro, 2009) que las concepciones reduccionistas de la educación, demasiado obsesionadas con hacer frente a las demandas del mercado, están silenciando y diluyendo.

Referencias bibliográficas

Almagro Lominchar, J., Fernández Larragueta, S. y Fernández Sierra, J. (2020). Economía financiera en el contexto escolar en España: marcando ideológicamente la educación. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 31-42. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.02>

Castell, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.

³³ Instrumento para la recogida de datos: Análisis de documentos (Libro de texto)

- Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España (2008-2012). Plan de Educación Financiera. Eurosistema. <https://www.cnmv.es/DocPortal/publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf>
- Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España (2013-2017). *Plan de Educación Financiera*. Eurosistema. <https://acortar.link/1AUiOD>
- Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España (2018-2022). *Plan de Educación Financiera*. Eurosistema. <https://acortar.link/khKxlv>
- Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y Banco de España (2022-2025). *Plan de Educación Financiera*. Eurosistema. <https://acortar.link/xKroJL>
- Domínguez, J.M. (2013). Educación Financiera en la escuela: las competencias según el PISA. *Revista eXtoikos*, 11, 73-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581994>
- Fernández-Larragueta, S., Almagro Lominchar, J. y Fernández, J. (2019). Alfabetización económica y financiera en el contexto escolar: Perspectivas y propuestas. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.2033>
- Fernández, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Aljibe.
- INEE. (2012). *Informe español. PISA 2012. Competencia financiera*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- INEE. (2014). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia Financiera. Programme for international student assessment. OCDE.
- INEE. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Competencia Financiera. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- INEE. (2020). *Informe español. PISA 2018. Competencia financiera*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE. (2023) PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrotu.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://acortar.link/HWXXC>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- OCDE. (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. <https://acortar.link/Aif0Nv>
- OCDE. (2013). *Programme for international student assessment. Results from PISA 2012 Financial Literacy*. <https://acortar.link/vBBGc8>
- OCDE. (2016). *PISA 2015, resultados clave*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart About Money?* OCDE Publishing

- PISA. (2012). *Informe de resultados. España. Principales conclusiones*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
- PISA. (2015). *Informe de resultados clave*. <https://acortar.link/mmOubU>
- Riádigos, C. (2015). *Justicia social y educación democrática*. Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- Sampedro, J. L. (2009). *Economía humanista: Algo más que cifras*. Debolsillo.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, J. (2009). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON SORDOCEGUERA

Olga Zuzanna Jedrysiak Gutowska, Juan Romay Coca
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: olgaie99@gmail.com

Resumen

La sordoceguera es una discapacidad poco conocida cuya problemática en el ámbito laboral ha sido poco investigada. Este colectivo presenta importantes dificultades en lo que respecta a su inclusión laboral. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de la presente investigación es conocer la realidad socio-laboral de las personas con sordoceguera. Tras la investigación se ha podido constatar que las personas sordociegas son discriminadas en el ámbito laboral y se encuentran con múltiples obstáculos siendo el más importante la comunicación con el entorno. Además, este colectivo se encuentra con múltiples problemas de accesibilidad en el ámbito laboral. Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, se requiere de una importante labor de sensibilización en el ámbito empresarial que incluya la formación a empresarios y directivos con el fin eliminar los perjuicios, el desconocimiento sobre la sordoceguera y las actitudes de rechazo hacia esta discapacidad con el fin de favorecer un ámbito laboral más inclusivo.

Palabras clave: inclusión laboral, sordoceguera, exclusión, desconocimiento y formación.

Introducción / Marco Teórico

La sordoceguera según la Federación Mundial de Sordoceguera (World Federation of the Deafblind) consiste en la combinación de una pérdida visual y auditiva que provoca importantes dificultades en la comunicación, el acceso a la información, la orientación y movilidad etc. En definitiva, restringe la participación social. Cabe destacar que se trata de una discapacidad única y no de la combinación de la discapacidad visual con la auditiva. Teniendo en cuenta la definición anterior, en el presente trabajo se pretende abordar uno de los componentes más importantes de la integración social de cualquier persona: la inclusión laboral. Es bien sabido que el empleo es uno de los elementos más importantes en la vida de una persona y que influye en otras esferas de la vida como la familia, las relaciones sociales, la autoestima etc. Por consiguiente, la integración en el trabajo de las personas con sordoceguera es fundamental para su plena inclusión y bienestar en otros ámbitos.

La sordoceguera es una discapacidad única como ya se comentó anteriormente y presenta una serie de características singulares que dependen del momento de la aparición de la discapacidad (sordoceguera congénita o adquirida). En ambos tipos de sordoceguera, según Álvarez,

la consecuencia de la pérdida de los sentidos de la distancia es que la relación con la realidad circundante queda restringida, momentáneamente, a la información que puede suministrar el tacto. (...) La única información recibida más allá de la punta de los dedos solo es posible a través del olfato, el único sentido de la distancia que queda (2004, p.116).

Teniendo en cuenta esto, las particularidades de la sordoceguera pueden identificarse con las dificultades a las que se enfrenta este colectivo y son las siguientes:

- Conexión con el medio y comunicación con los demás: la comunicación con otras personas constituye uno de los pilares fundamentales de la integración social de una

persona. Las personas con sordoceguera deben aprender sistemas alternativos de comunicación táctil. Cabe destacar el papel del intérprete quien transmite la información al sordociegos y le ubica en el contexto.

- Acceso a la información y la cultura: debido al aislamiento que genera la limitación simultánea de la visión y la audición, las personas sordociegas tienen un acceso muy limitado a la información y la cultura. En muchas ocasiones el acceso a esta última se produce gracias a las asociaciones de personas sordociegas que juegan un papel fundamental en la integración cultural de este colectivo.
- Movilidad: las personas sordociegas suelen desplazarse por recorridos previamente aprendidos utilizando un bastón blanco y rojo. Para ser más autónomas deben ser capaces de comunicarse con aquellas personas que no conocen los sistemas alternativos de comunicación con el fin poder pedir ayuda en la calle.
- Otros problemas: en este apartado destacamos fundamentalmente dos. Por un lado, la pérdida de identidad que ocurre porque

todo individuo necesita sentirse identificado con un grupo social. Necesita saber que tiene un mundo propio, compartido y en el que todo es comprensible. El sordociego tiende a creer que él es el único que tiene esa discapacidad, especialmente si ha estado integrado antes en otros colectivos (Álvarez, 2004, p.121).

Otro problema es la sobreprotección que ejerce la familia y el círculo más cercano.

Sin embargo, la barrera más importante a la que se enfrentan las personas con sordoceguera es la comunicación con el medio. Las dificultades comunicativas se deben a la propia naturaleza de esta discapacidad. Dentro del colectivo de personas con sordoceguera encontramos diferentes niveles comunicativos: personas que no cuenta con ningún sistema de comunicación, aquellas que no manejan un sistema completo, sino tan solo determinados aspectos del mismo, personas que usan un sistema de comunicación que ya no es funcional y sordociegos que dominan varios sistemas de comunicación. Debido a esta heterogeneidad, existe una importante variedad de sistemas de comunicación. Sin embargo, hay un elemento que comparten la mayoría de las personas sordociegas y es el hecho de que reciben la información fundamentalmente a través del tacto.

Al igual que el colectivo de personas con sordoceguera es muy heterogéneo, lo son también los sistemas comunicativos empleados por dicho colectivo. Podemos dividir estos sistemas en 5 grupos: sistemas alfabéticos, sistemas no alfabéticos o signados, sistemas basados en la lengua oral, sistemas basados en códigos de escritura y otros sistemas. Entre los más empleados podríamos destacar el dactilológico en palma, la lengua de signos (tanto apoyada como en el aire) entre otros.

Para comunicarse con aquellas personas que no conocen los sistemas alternativos de comunicación las personas sordociegas pueden hacer uso de recursos tales como las tablillas de comunicación, tarjetas de comunicación, mensajes breves en caracteres ordinarios o en braille y dibujos.

En este estudio se pretende analizar la inclusión laboral de las personas con sordoceguera. Una vez hecha una breve aproximación a esta discapacidad procedemos a contextualizarla en el entorno laboral. Según Fundación ONCE (2019) las consecuencias de la inserción laboral para una persona con cualquier tipo de discapacidad son un mayor nivel de inclusión social, estabilidad económica y bienestar material, mayor número de relaciones interpersonales, bienestar físico y emocional, así como autodeterminación y desarrollo personal. Ahora bien, la inclusión laboral de las personas con sordoceguera es una tarea compleja. La clave está, según Acosta (2013), en la educación. Por ello es “fundamental generar procesos de formación para la población sordociega, con el fin de que puedan cualificarse y obtener mayores posibilidades de desempeño laboral, de acuerdo con sus intereses, necesidades y talentos” (Acosta, 2013, p.138). Cabe destacar que, “las personas

sordociegas que trabajan tienen círculos sociales más amplios, se movilizan de forma independiente o con el apoyo de un guía intérprete y tienen facilidades para comunicarse con su entorno” (Acosta, 2013, p.144). Otro aspecto destacable es el acceso a las nuevas tecnologías, gracias al trabajo las personas sordociegas aprenden su manejo de manera más eficaz siendo el teletrabajo, según Acosta (2013), una modalidad que les acerca un poco más al mundo laboral.

Las personas con sordoceguera se encuentran con multitud de dificultades a la hora de acceder al mercado laboral. Según Reguera (2004) dichas dificultades están relacionadas con el limitado número de tareas productivas que la persona puede desarrollar en un entorno mercantil, con la dificultad de comunicación con sus compañeros de empleo y sus responsables, con la práctica imposibilidad de desarrollar actividades laborales basadas en el trato con el público, y, finalmente, con la necesidad de adaptaciones al puesto de trabajo y el elevado coste de algunas de ellas.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de nuestra investigación es conocer la realidad socio-laboral de las personas sordociegas. Partimos de la hipótesis de que este colectivo tiene mayores dificultades de inserción debido a los prejuicios existentes.

Metodología / Método

Se trata de una investigación de corte cualitativa cuyo eje central son entrevistas en profundidad y semiestructuradas a informantes clave. Todos los informantes son personas con sordoceguera en edad laboral. En las entrevistas se ha indagado en cuestiones relacionadas con la integración con los compañeros de trabajo, las adaptaciones, las posibilidades en el mercado laboral y el papel que juega en la inclusión en el mundo laboral el empresario y el entorno laboral. El contenido de las entrevistas ha sido analizado empleando el programa Atlas TI. El análisis consiste en categorizar del discurso de los informantes empleando las categorías que han emergido del mismo. En el análisis hemos dividido entre categorías y códigos, y las hemos expresado de diferente manera para su correcta interpretación. Así, las categorías están en mayúsculas y los códigos en minúsculas, por otro lado, una misma categoría podría reunir a varios códigos semejantes.

Una vez establecidas los códigos y las categorías hemos realizado un análisis de co-ocurrencias de estas variables. Con ello se ha establecido una matriz que hemos analizado en el SPSS versión 10. Este análisis tenía como objetivo detectar correlaciones estadísticas en las co-ocurrencias. Nos hemos centrado en estos resultados para poder hacer un análisis lo más certero posible.

Resultados y Discusión

Es bien sabido que el tener una discapacidad supone unas mayores dificultades de participación en el mercado laboral (Cazallas, 2005). El primer aspecto reseñable en el tema de la inclusión laboral de las personas con discapacidad en general y de las personas con sordoceguera en particular, es la discriminación que sufre este colectivo. En el análisis cualitativo comprobamos que existen matices en este sentido. La categoría EXCLUSIÓN/DISCRIMINACIÓN aparece con una frecuencia alta en el discurso (28) pero, paradójicamente, es una categoría que no muestra relación estadística fuerte con otros códigos o categorías. Este hecho puede sugerir una elevada importancia discursiva pero no una relación marcada con otro aspecto.

Según Malo et al. (2009) la discriminación tiene fundamentalmente su origen, por un lado, en los prejuicios y por otro en la falta de información sobre la discapacidad (lo cual provoca que se le atribuya una menor productividad al trabajador que la padece). A esta falta de información y su relación con la discriminación hacen también alusión Porgieter et al. (2017, citado en Bernal et al., 2021) quienes indican que “la falta de conocimiento de los gerentes y colegas sobre la discapacidad tiene un impacto adverso en las carreras de las personas que viven con una discapacidad” (p. 17). A la discriminación también hacen referencia los

informantes quienes afirman que existe discriminación hacia las personas con sordoceguera. Asocian dicha discriminación con causas similares a las mencionadas anteriormente. Por tanto, las personas con discapacidad en general y las personas con sordoceguera en particular se ven perjudicadas por una cultura empresarial influenciada por estereotipos sociales que describen a la persona con discapacidad como no productiva (CIREM, 2004). Estos estereotipos “repercuten sobre las personas con discapacidad como fuente de discriminación en la contratación” (Malo et al., 2009, p. 26). Nuestros resultados matizan estos aspectos ya que el código “exclusión” mantiene una fuerte relación estadística (0,81) con la categoría CONOCIMIENTO/DESCONOCIMIENTO, lo que sugiere que los afectados consideran que en el ámbito empresarial se produce un elevado problema de desconocimiento que estaría relacionado con el fenómeno de exclusión de las personas con discapacidad.

Por consiguiente y siguiendo a Jiménez Lara y Huete García (2013) uno de los ámbitos en los que más importancia cobra la percepción de la existencia de discriminación por motivo de discapacidad es el referido a la búsqueda y obtención de empleo, así como el relacionado con el mantenimiento del mismo. Según este mismo autor las causas de discriminación fundamentales son la falta de adaptación del puesto de trabajo y el trato discriminatorio por parte del jefe y los compañeros. Esto, sin embargo, contrasta con lo que comentan los informantes ya que estos señalan que sus puestos de trabajo están adaptados y que tanto los jefes como los compañeros son un elemento integrador. Ahora bien, la razón fundamental de este hecho estriba en que muchas de las personas con discapacidad se encuentran trabajando en empresas u organizaciones relacionadas con el fenómeno social de la discapacidad. Empresas y organizaciones, por lo tanto, que comprenden y atienden adecuadamente a las personas afectadas y, por ello, reducen el impacto de los problemas laborales como los mencionados anteriormente.

Teniendo en cuenta lo anterior, otro aspecto al que aluden con frecuencia los informantes es el tema de los obstáculos que se encuentran en el mercado laboral. Los principales obstáculos a los que hacen referencia los informantes son de carácter actitudinal y son fruto del desconocimiento de la sordoceguera. En este sentido González et al. (2017) y Bengoetxea (2014) afirman que el desconocimiento y los prejuicios son dos elementos fundamentales que obstaculizan la inserción laboral de personas con discapacidad. Algo similar afirman Mercado y García (2010, p. 58) quienes indican que uno de los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad es “la falta de credibilidad en sus capacidades”. En su discurso los informantes mencionan que en muchas ocasiones los empresarios no creen capaces a las personas con sordoceguera de realizar determinadas tareas. Nuestros resultados, nuevamente, matizan estos aspectos y muestran que el historial laboral (4), la formación (10) y la ocupación laboral (6) tienen importancia para los informantes y para su desarrollo como trabajadores. De hecho, el código ocupación laboral muestra una destacada relación estadística (0,75) con la categoría BARRERAS/OBSTÁCULOS y con el código formación (0,91). A su vez, el historial laboral muestra una correlación estadística de 0,80 con la inclusión. Todos estos datos matizan y explican la importancia de la formación y del desarrollo laboral de las personas con discapacidad, así como la importancia de las organizaciones que luchan por el empleo de este colectivo social para mejorar su inclusión socio-laboral.

Tabla 1.*Matriz de correlaciones de la co-ocurrencia de códigos*

	BARRERAS / OBSTÁCULOS (20)	Confianza / Desconfianza (8)	CONOCIMIENTO / DESCONOCIMIENTO (21)	Exclusión (7)	EXCLUSIÓN / DISCRIMINACIÓN (28)	Formación (10)	Historial laboral (4)	Inclusión (7)	Ocupación laboral (6)	Desarrollo profesional (4)
BARRE RAS / OBSTÁ CULOS (20)	1,000	0,757	0,487	0,610	0,337	0,739	0,310	0,387	0,771	0,678
Confianza / Desconfianza (8)	0,757	1,000	0,031	0,363	0,192	0,642	-0,116	-0,026	0,532	0,925
CONOC IMIENT O / DESCO NO-CIMIEN TO (21)	0,487	0,031	1,000	0,816	-0,076	0,211	0,650	0,601	0,415	0,004
Exclusió n (7)	0,610	0,363	0,816	1,000	0,133	0,350	0,603	0,445	0,489	0,445
EXCLU SIÓN / DISCRI MINACI ÓN (28)	0,337	0,192	-0,076	0,133	1,000	0,268	0,555	0,497	0,419	0,201
Formaci ón (10)	0,739	0,642	0,211	0,350	0,268	1,000	0,204	0,134	0,919	0,497
Historial laboral (4)	0,310	-0,116	0,650	0,603	0,555	0,204	1,000	0,800	0,538	-0,100
Inclusión (7)	0,387	-0,026	0,601	0,445	0,497	0,134	0,800	1,000	0,410	-0,125
Ocupaci ón laboral (6)	0,771	0,532	0,415	0,489	0,419	0,919	0,538	0,410	1,000	0,410
Desarrol lo profesio nal (4)	0,678	0,925	0,004	0,445	0,201	0,497	-0,100	-0,125	0,410	1,000

Nota. Elaboración propia.

Notas aclaratorias: las correlaciones se han analizado en función de la co-ocurrencia de los códigos en el mismo párrafo. Entre paréntesis se indica la frecuencia de aparición de los códigos. Se marcan en negrita los valores más elevados (a partir de 0,75) que dan muestra aproximada de la relación estadística entre códigos sin tener en consideración la significación estadística de estos resultados.

Las personas con sordoceguera entrevistadas, teniendo en cuenta los obstáculos a los que se enfrentan en el ámbito laboral, consideran complicado encontrar empleo especialmente en el mercado de trabajo ordinario. Efectivamente, no es tarea fácil encontrar empleo si nos referimos a las personas con discapacidad en general y a las personas con sordoceguera en particular y los datos estadísticos así lo reflejan; la tasa de actividad de las personas con discapacidad es de 35,3% (frente al 58,86% de las personas sin discapacidad), la tasa de empleo se sitúa en el 27,8% en el caso de las personas con discapacidad (frente al 51,40) y finalmente la tasa de paro de las personas con discapacidad se sitúa en un 21,4% (frente al 12,67%) (INE, 2022).

La accesibilidad en el mercado de trabajo es otro aspecto mencionado por los informantes. Cuando se habla de accesibilidad por lo general se habla más de “accesibilidad física que sensorial” (Ruiz y de la Rosa, 2020, p.226). Los informantes hacen especial hincapié en la falta de adaptación de las ofertas de trabajo en el mercado ordinario destacando especialmente las dificultades comunicativas. Estas suponen para una persona sordociega una de las principales barreras para una vida independiente (Arregui et al., 2022; Reguera, 2004; Ruiz y de la Rosa, 2020; Sánchez y Benítez, 2012). Esto condiciona de manera significativa el acceso al empleo. La sensibilización es la clave para mejorar la inserción laboral y social de las personas con discapacidad (Pupiales y Córdoba, 2016; Rodríguez et al., 2016). Por consiguiente, tal y como afirman los informantes es necesaria una importante labor de sensibilización sobre la sordoceguera con el fin de eliminar el desconocimiento y hacer más accesible el mercado laboral para este colectivo.

Conclusiones y Propuestas

A lo largo de este trabajo hemos mostrado la importancia de la formación en el ámbito del desarrollo laboral de las personas afectadas por la sordoceguera. Los informantes muestran la necesidad de seguir trabajando para fomentar la inclusión de estas personas en el ámbito convencional del empleo, ya que los empresarios todavía muestran un fuerte desconocimiento de la problemática social estudiada. En este sentido, los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover planes de formación específicos para directivos y empresarios que busquen paliar o disminuir los procesos de exclusión y rechazo de las personas con sordoceguera.

Referencias bibliográficas

- Acosta, D. J. (2013). Las voces de las personas sordociegas a partir de sus trayectorias personales, educativas y laborales. *Revista de la Unidad de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 15(1), 136-146. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/411>
- Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., Martín, E., Martín-Blas, Á., Martín, M T., Puig, M. V., Reguera, M A., Santos, C. M. y Zorita, M. M. (2004). *La sordoceguera un análisis multidisciplinar*. (1ª ed). Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Arregui, B., Puig, V. y Romero, E. (2022). Percepción del sentimiento de soledad por parte del colectivo de personas con sordoceguera. *Red visual: Revista especializada en discapacidad visual*, 1(80), 9-38. <https://doi.org/10.53094/CGVQ7323>
- Bengoetxea, A. (2014). Economía social e inserción laboral de personas con discapacidad. *R.V.A.P.* 1(99), 529-547. [Bit.ly/3ULhxZ](http://bit.ly/3ULhxZ)
- Bernal, J., Vega, X., Agurto, V. y Estay, N. (2021). Identificación de prácticas laborales relacionadas con la discriminación y la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad en Arica, Chile. *Journal of Management & Business Studies*, 2(1),1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9366333>
- Cazallas, C. (2005). Desigualdad en el mercado de trabajo de las personas con discapacidad: un enfoque teórico. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 1(6), 147-164. [Bit.ly/3WEOrSX](http://bit.ly/3WEOrSX)

- Fundación ONCE y Reputation Insitute. (2019). *Impacto de la inclusión de las personas con discapacidad en la reputación de las empresas*. [Bit.ly/3QPkIZf](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- González, D., Gutiérrez, J., González, A.I. y Márquez, Y. (2017). Inserción laboral de personas con discapacidad. *European scientific Journal*, 13(29), 109-125. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109>
- Instituto Nacional de Estadística (Ed.) (2022). *Encuesta de Población Activa*. [Bit.ly/3UNMAZu](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2003). *La discriminación por motivos de discapacidad*. CERMI. [Bit.ly/3WJFurr](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Malo, M. Á., Dávila Quintana, C.D. y Pagan, R. (2009). Hacia la igualdad y la no discriminación de personas con discapacidad en el mercado de trabajo español. En J.M. Zufiaur (Eds.), *Retos de la igualdad en el trabajo* (pp. 1-31). Ministerio de Trabajo-Fundación Francisco Largo Caballero. [Bit.ly/3K4sdCo](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Mercado, E. y García, L.M. (2010). La inserción laboral de las personas con discapacidad: una salida profesional para trabajadores sociales. *Portularia*, 10(1), 51-60. [Bit.ly/4atMLPg](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Pupiales, B.E. y Córdoba, L. (2016). La inclusión laboral de personas con discapacidad: un estudio etnográfico en cinco comunidades autónomas. *Archivos de medicina (Mazinales)*, 16(2), 279-289. [Bit.ly/3Lk15Ac](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Rodríguez, M.R., Soler, L. y Lapaz, E. (2016). Experiencia de sensibilización: semana del alumnado ciego y con discapacidad visual. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*, 1(68), 52-77. [Bit.ly/3ykRZiV](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Ruiz, M. y de la Rosa, P. (2020). Estudio cualitativo sobre factores sociales que influyen en la inclusión social de personas con sordoceguera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 223-234. [http://dx.doi.org/10.5209/cuts.66534](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Sánchez, I.J. y Benítez, J.M. (2012). Sordoceguera: posibilidades de investigación psicoeducativa. *International Journal of developmental and educational psychology*, 3(1), 249-259. [Bit.ly/3yz5PhG](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)
- Word Federation of the deafblind. (2022). *¿Qué es la sordoceguera?* [Bit.ly/4bGjtxT](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n29p109)

**Línea 9. Educación crítica
desde la experiencia de
colectivos sociales**

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL VOLUNTARIADO EN MENTORÍA SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Aitor López González¹, Julio Esparis Pereiro²
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)¹, Universidade de Santiago de Compostela²

Autoría de correspondencia: aitorlopezgonzalez@edu.uned.es

Resumen

Este estudio explora el impacto del voluntariado en mentoría social implementado en la ONG - Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, desde una perspectiva de Animación Sociocultural. Este análisis emplea el modelo metodológico de evaluación de programas CIPP y el enfoque de la gestión y evaluación de impacto en programas sociales, desarrollando dos grupos de evaluación, el grupo A del proyecto de mentoría social y el grupo B de otros dos programas de voluntariado de la entidad. A través de técnicas metodológicas trianguladas, cuestionarios, entrevistas y observación participante, el estudio valora cuatro niveles evaluativos que conforman el proyecto: gestión, organización, voluntariado y personas destinatarias. Los resultados muestran como el voluntariado en ambos grupos muestran, sin grandes diferencias, elevados sentimientos de pertenencia, participación, acompañamiento técnico y concienciación de una ciudadanía global. Las conclusiones sugieren una transformación significativa en el voluntariado, quienes no solo contribuyen a la inclusión social y al desarrollo de la autonomía de los participantes, sino que también experimentan un crecimiento personal y social profundo.

Palabras clave: animación sociocultural, voluntariado, mentoría social, evaluación de impacto.

Introducción / Marco Teórico

Este estudio evaluativo está centrado en conocer el impacto del proyecto de *Mentoría Social y Voluntariado: un enfoque innovador para la transformación social*, desarrollado por la entidad Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad – MPDL, financiado durante tres años por el Departamento de Voluntariado del Ayuntamiento de Madrid (2018 a 2020).

En este proyecto de Mentoría Social han participado 24 personas voluntarias y 26 personas mentorizadas, que son acompañadas en sus procesos de inclusión social y que forman parte de tres programas de Acción Social de la entidad destinados a personas migrantes atención a mujeres víctima de violencias de género

La evaluación del impacto del voluntariado en estas áreas es doble, permite verificar la eficacia de las intervenciones realizadas y, por otro, contribuye al desarrollo de mejores prácticas que pueden ser replicadas o adaptadas en otros contextos similares. (Hehenberger, et. al., 2015). Esta comunicación explora, mediante un estudio sistemático, los efectos del voluntariado desde una perspectiva de Animación Sociocultural, valorando el proceso del proyecto de voluntariado, su metodología educativa, la participación del voluntariado, su organización como grupo y la finalidad de la transformación social que persigue (Gómez, 2023). Para ello se ha empleado una triangulación metodológica que permitiera dar mayor coherencia, fiabilidad y validez a los datos obtenidos (Aguilar, S. y Barroso, J., 2005). La evaluación la entendemos como proceso para valorar el mérito y valor de algo nos permite orientar la toma de decisiones (Martínez, 2007), en este caso en la mejora de la metodología del proyecto de voluntariado y la valoración del impacto que se produce en las personas voluntarias que lo desarrollan, como son sus procesos de sensibilización, aprendizaje, participación en un

programa de intervención social y la concepción que establecen como ciudadanía activa y global.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general del proyecto persigue evaluar el impacto del proyecto de mentoría social y voluntariado desarrollado en los tres programas de Acción Social de MPDL, realizando un estudio comparativo con otros dos programas de voluntariado de la entidad.

Siguiendo los objetivos y la propuesta de Pérez Serrano (2002) destinada a la evaluación de programas y proyectos de Animación Sociocultural se establecen cuatro niveles evaluativos que forman trece áreas de mejora categorizadas a priori:

A) Gestión: La adecuación del proyecto a los programas, la coordinación y comunicación con los programas de intervención y las personas voluntarias y el Ciclo de Voluntariado Mentor/Mentora

B) Voluntariado: Conectado en lo local pero capaz de sentirse ciudadanía global, sintiendo que forma parte de un equipo de mentoría social y atendido desde su plan individualizado.

C) Personas destinatarias: Progreso en su participación dentro del programa y en el desarrollo de su autonomía personal y social para una inclusión social

D) Organización (MPDL): Adquisición del enfoque de voluntariado y la presencia de la figura del mentor/mentora en otras áreas de intervención

Metodología / Método

Se ha diseñado una planificación evaluativa que se apoya en dos enfoques evaluativos orientados a la toma de decisiones y la evaluación del impacto. El primero es el Modelo CIPP (context, input, process and product) orientado a la evaluación de programas (Martínez, 2007) y el segundo la incorporación del enfoque de medición y gestión del impacto (Hehenberger, et. al., 2015), estableciendo dos grupos diferenciados de voluntariado: programa de mentoría social y voluntariado (A) otros dos programas de voluntariado: escuela de paz y castellano 3.0 (B). Las técnicas de investigación desarrolladas han sido las siguientes:

- Cuestionario de evaluación de impacto, dividido en tres bloques: Datos sociodemográficos y de los Programas de Acción Social (6 preguntas), valoraciones del proyecto de voluntariado a través de la escala Likert del 1 al 7 (14 preguntas) y propuestas de trabajo y evaluación (5 preguntas). Como nos señala Díaz de Rada (2012) la información obtenida tenemos que tomarla con precaución y las conclusiones del objeto de estudio no pueden basarse en la interpretación exclusiva de estos datos, requiere de otras técnicas que mejore la discusión de los datos.
- Han participado un total de 26 personas.
- Entrevista semiestructurada fue diseñada con un guion flexible al discurso del entrevistado, pero con una orientación a las mejoras pre-categorizadas (13). Estas entrevistas se realizaron online, aprovechando el avance tecnológico del que puede servirse las ciencias sociales (Ardevol et. al, 2003)
- Estas entrevistas se desarrollaron a 14 personas.
- Observación participante se ha desarrollado en los encuentros y reuniones establecidas con los técnicos/as y personas voluntarias a lo largo de 2020. Según Kawulich (2005) esta técnica cuenta con el potencial de observar y participar en el medio natural del escenario a investigar, obteniendo así una “fotografía escrita” para describir lo que sucede y cómo sucede. Esta técnica cualitativa que sistematiza la experiencia del investigador no está exenta de la valoración intersubjetiva, pero permite reflejar en el informe las percepciones y la información que se obtuvo a lo largo del proceso. En las reuniones y encuentros han participado 13 personas.

Resultados y Discusión

En este apartado se selecciona el nivel de voluntariado como muestra del trabajo desarrollado, siendo uno de los pilares del proyecto. En este nivel se concretan cuatro áreas de mejora pre-categorizadas: sentimiento de pertenencia en el equipo de voluntariado, iniciativa y participación, acompañamiento técnico y construcción de una ciudadanía global.

Los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación de impacto son resumidos a continuación en los cuatro niveles evaluativos seleccionados:

a) Sentimiento de pertenencia

- Grupo A: El voluntariado se siente parte del proyecto (50%), mientras que el equipo técnico siente que es más bajo con un (15,3%, rango de 2 al 4). No creen que tengan este sentimiento o lo desconocen.
- Grupo B: Se sienten con mucha pertenencia al equipo y la entidad (53,9%, en especial escuela de paz con un 100%) Mientras que el grupo de voluntariado de castellano 3.0 lo consideran como mejorable (23,1%).

b) Iniciativa y participación

- Grupo A: La consideración de propuestas por parte del voluntariado y su participación se encuentra es muy buena con un (53,8% en el valor 7) Desde la visión técnica no es adecuada para un 7,7% (valor 3)
- Grupo B: La iniciativa y la participación es positiva en especial en Escuela de Paz (100% en las puntuaciones del 6 - 7).

c) Acompañamiento técnico

- Grupo A: El acompañamiento es positivo dentro de los programas donde participan, (87.7%) pero mejorable (15,4%)
- Grupo B: Sigue habiendo variaciones en ambos programas de voluntariado unificados. En Escuela de Paz el voluntariado se siente muy acompañado (75%, valor 7), se siente acompañado, pero en menor grado (66.5%, valor de 5).

d) Construcción de ciudadanía global

- Grupo A: El acercamiento a esta realidad y a las desigualdades a través del programa de voluntariado se sitúa en una puntuación muy positiva (69.2% valor 7). El equipo técnico lo valora en el 100% en todos los casos (rango de 5 - 7)
- Grupo B: El 76,9 % muestra con su mayor puntuación esta construcción de nuevas perspectivas de realidades y desigualdades.

Respecto a las entrevistas semiestructuradas, se seleccionan aquellas que han dado tanto el equipo técnico como el voluntariado a las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué huella te ha dejado el voluntariado?
- B. Las claves que más te han llamado la atención.
- C. ¿Qué dificultades has encontrado durante el proyecto?
- D. ¿Qué aprendizajes has/han ido adquiriendo a lo largo de esta experiencia de mentoría como voluntario?

En el grupo A hemos escogido las siguientes respuestas que pueden dar respuesta a varias preguntas y que están muy vinculadas a la actividad del proyecto:

“El trato de igual a igual entre la persona con la que participas y la persona voluntaria me parece muy interesante.” (preguntas A - B)

“Con el sexo opuesto a veces ha habido una falta de explicación o antes de hacer una mentoría individualizada había que coincidir más en grupo para que el vínculo personal cuaje.” (pregunta C)

En el grupo B encontramos otra serie de respuestas similares a las encontradas, pero sin tanta especificidad de la actividad o la relación que se establece entre persona voluntaria y participantes de los programas:

La falta de idioma, la barrera cultural, hablamos en códigos distintos (pregunta B - C)

“Te das cuenta de la realidad que tenemos, de las barreras por que no haya espacios de convivencia interculturales. (pregunta B - D)

Conclusiones y Propuestas

Como se puede observar en los resultados, no existen grandes diferencias entre el grupo A y B. Aun así, es posible establecer dos conclusiones sobre el impacto del proyecto en las personas voluntarias desde una perspectiva teórica y metodológica de la Animación Sociocultural (Morata, 2009), que son específicas del grupo A:

- Transformación personal y social del voluntariado: tras este estudio entendemos la transformación social como un camino que se recorre de forma conjunta a través de relaciones de apoyo mutuo (de igualdad y equidad) creando espacios de convivencia democráticos (participativos) y diversos (interculturales), en los cuales, las personas y las sociedades actúan para cambiar las situaciones de injusticia social (realidad del colectivo migrante). En todas las entrevistas a personas voluntarias, nos comunican una continuidad en el transcurso de sus mentorías (mínimo de 6 meses), referencias a sus sentimientos de pertenencia (iniciales en el proyecto mediante la metodología participativa), el intercambio cultural como crecimiento personal y la construcción de relaciones de confianza con personas en situaciones de vida complejas.
- La desafección de la sociedad civil por el Tercer Sector: Este es quizás es el punto más crítico y no esperado que hemos encontrado entre el voluntariado más comprometido con sus relaciones de mentoría. El ciclo de voluntariado pasa por un periodo de motivación, concientización, actividad y finalización, este último punto es clave, algo que no se desarrolló con acierto en el proyecto, no se estableció un límite para el cierre de las relaciones de mentoría. Esta situación dejó en una situación de soledad a las personas voluntarias cuando las personas participantes de los programas dejaban de estar en la entidad, pero seguían requiriendo un apoyo para su proceso de inclusión social. Además, este cuestionamiento del valor y la actividad de las ONG's se acompañaba de un análisis más amplio donde se identificaba la rigidez, intereses y jerarquización de sus estructuras y el clientelismo entre administración y algunas organizaciones sociales.

Para cerrar este estudio, se muestran tres mejoras específicas en el nivel de voluntariado que están incorporadas en el decálogo de mejoras y retos para el proyecto de Mentoría Social y Voluntariado:

- Impulsar una Red de Mentoría Social como grupo de intercambio y apoyo mutuo. Creando un espacio de encuentro colectivo y grupal más amplio, reduciendo el peso

único del acompañamiento individual (que se seguirá dando según las necesidades y capacidades del equipo de voluntariado). Se impulsará la creación de un grupo de apoyo mutuo tras la etapa de vinculación y consolidación del grupo, para dar respuesta a las huellas afectivas y sociales que estén generando.

- Mantener la metodología participativa de manera transversal en el proyecto y dar mayores espacios de planificación y co-creación de actividades al voluntariado durante el transcurso del proyecto. Ellas y ellos son quienes tienen el contacto cotidiano y directo con las realidades de las personas mentorizadas y pueden generar propuestas más alineadas a sus necesidades.
- Conectar la participación social del voluntariado con la participación ciudadana: Este estudio nos muestra como el proceso de sensibilización y concienciación sobre las problemáticas de las personas migrantes es elevado. Además, se ha expresado la necesidad de hacer algo más, desarrollando diversas iniciativas de incidencia y participación ciudadana orientadas a la mejora calidad de vida de las personas mentorizadas y la transformación social de sus desigualdades.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ardevol, E. y Bertrán, M., Callen, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *thenea igital. revista e ensamiento investigación ocial*, 1(3), 72–92 <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Gómez, F. R. (2023) La animación sociocultural. En S. Catalán A. J. González y L. Ben (eds.) *Manual Atalaya 2.0. Apoyo a la gestión cultural*. Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya <https://atalayagestioncultural.uca.es/6-9-la-animacion-sociocultural/>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*. 971, 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Hehenberger, L, Harling, A.M. y Scholten, P. (2015) A Practical Guide to Measuring and Maaging Impact. Berlín: EVPA
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2).
- Martínez, C. (2007) Evaluación de programas. Modelos y procedimientos. España: UNED
- Morata M. J. (2009) De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: Su incidencia en el ocio. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43123/2/MJMG_TESIS.pdf
- Pérez G. (2002) Elaboración de programas y proyectos. En M^a.L. Sárrate (coord.) *Programas de animación sociocultural*. (p. 91 - 103) Madrid: UNED

LA CACA FIESTA: INTERVENIR EN EL ESPACIO PÚBLICO DESDE LOS COMUNES EDUCATIVOS.

Cristina Serván Melero, Lucía del Moral Espín, Ana María Rosendo Chacón, Beatriz Gallego
Noche
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: cristina.servan@uca.es

Resumen

La investigación que presentamos está basada en la puesta en práctica de la teoría de los comunes educativos que aplica pedagogías críticas y renovadoras, para generar bienes educativos. Partimos del marco del proyecto H2020 Smooth Educational Spaces³⁴, que trata de extender el potencial transformador del paradigma de los comunes al ámbito de la educación a través de la creación de escenarios educativos y el análisis de los resultados.

La propuesta analizada es una intervención en el espacio público que surge del diseño de un taller artístico extraescolar en colaboración con organizaciones del tercer sector que realizan actividades de apoyo escolar y ocio con jóvenes de contextos desfavorecidos. La “Caca-fiesta”, es una actividad que consideramos relevante en cuanto al efecto en la participación y protagonismo de las y los jóvenes en la vida pública como co-creadoras de comunes educativos.

El diseño pedagógico de la actividad se basa en el uso de metodologías artísticas en las que se cuestiona el uso de los espacios públicos a través estrategias basadas en el juego como instrumento crítico y de resignificación artística del espacio de uso comunitario. De esta forma concluimos en la relevancia del impacto de la práctica de los comunes educativos en la capacidad de los jóvenes para la acción autónoma dirigida al barrio y en beneficio de la comunidad.

Palabras clave: comunes educativos, participación democrática, pedagogías críticas, metodologías artísticas.

Introducción / Marco Teórico

En esta comunicación presentamos una experiencia educativa concreta que trata de promover una visión crítica en torno a la participación en el espacio público a través fórmulas de intervención comunitaria basada en el arte, el juego y el bienestar. Se pretende conocer las posibilidades y limitaciones de la construcción de comunes educativos (Arciniaga et al, 2022; Bourassa, 2017; Cappello et al. 2024, Cappello y Sinno 2023; Korsgaard, 2019; Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020; Serván-Melero et al, 2023) para activar prácticas de justicia ecosocial.

La construcción de comunes educativos requiere de la aplicación de metodologías pedagógicas tales como la pedagogía de la escucha, el trabajo por proyectos y la documentación pedagógica (Dahlberg, Moss y Pence 1999; Vecchi 2013). En la experiencia que abordamos, estas pedagogías se articulan para la creación de un "hacer artístico" a partir de prácticas artísticas colaborativas. Se trata de "prácticas que buscan una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de los logros estéticos, un beneficio o mejora social y, sobre todo, que favorecen la colaboración y participación de las comunidades implicadas" (López, 2016). Este proceso creativo trata de involucrar asuntos públicos o referidos al espacio o la comunidad (Cagliari et al., 2016; Giudici et al., 2001), siendo la experimentación

³⁴ EU-funded research project (Horizon 2020). Programa de Investigación e Innovación en virtud del acuerdo de subvención n.º 101004491

esencial para la construcción de aprendizajes significativos de forma no convencional (Olsson y Theorell, 2014).

Un común educativo debería buscar permanentemente capacitar a todas las personas para potenciar sus sentidos y sus facultades para pensar, sentir, crear y relacionarse, más allá de identidades fijas y comunidades cerradas, esto es, capacitar para la participación y la agencia política en el seno de la comunidad y por ende la sociedad en su conjunto. Lograr estos resultados requiere reconocer al alumnado como igualmente capaz, poseedor de habilidades singulares y energías creativas. Estos procesos son gestionados y construidos por toda la comunidad educativa (profesorado, educadoras y educadores, estudiantes, sus familias y agentes sociales) en términos de participación, apertura, diversidad y, en consecuencia, jerarquías horizontales (Ortiz et al., 2018).

A través del proyecto H2020 Smooth³⁵ se ha desarrollado un estudio de caso colectivo en Andalucía con entidades del tercer sector que realizan labores de apoyo escolar y tiempo libre con alumnado procedente de contextos desfavorecidos. Las iniciativas de educación no formal posibilitan el desarrollo de alternativas situadas en espacios no centrados en la institución o el mercado, revelando a las organizaciones del tercer sector como potenciales promotores de cambios educativos que desplacen al mercado y sitúen la educación en el centro de la acción para el cambio social (Patagua y Zinger, 2019).

El enfoque de nuestra investigación plantea la activación de procesos de participación ciudadana que permitan una conexión más significativa de los y las participantes con el territorio y la comunidad, con el propósito explícito de aumentar el bienestar de las y los jóvenes y la comunidad de forma colectiva.

Objetivos / Hipótesis

Las propuestas que persiguen extender el potencial transformador de los comunes al ámbito educativo pueden favorecer la agencia y el protagonismo de niñas, niños y jóvenes para afrontar cuestiones que ellas y ellos identifican como problemáticas. Su participación y contribución a la comunidad en forma de intervenciones en el espacio público, puede ser desarrollada y fortalecida desde el hacer artístico y el recurso al juego.

Metodología / Método

La metodología de esta investigación plantea un enfoque etnográfico, situado en lo que se describe como etnografía crítica, adoptando un cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género, asumiendo que las relaciones están atravesadas por desigualdades de poder, aplicado al estudio de caso de un proceso educativo. El propósito es generar conocimiento científico para la mejora del desarrollo de las personas y las comunidades, buscando la transformación y el impacto entre los miembros de la comunidad, socializando las buenas prácticas que se deriven para el beneficio de todas las personas (Vargas-Jiménez, 2016).

Estas metodologías de investigación se centran específicamente en la voz, las experiencias y las contribuciones de los niños, niña y jóvenes, con una perspectiva inclusiva de éstas y éstos. A través de un marco metodológico interseccional podemos situar la edad en un contexto encarnado y relacional con otras categorías de diferencia (género, raza, procedencia, capacidad funcional entre otras). Al hacerlo, es posible poner de relieve las dinámicas particulares que conforman las formas en que los niños, niñas y personas jóvenes piensan en sí mismas y cómo se encuentran con sus mundos sociales. Para ello planteamos un marco teórico, práctico y metodológico interseccional que proporcione una mejor comprensión, (re)presentación y participación en las experiencias cotidianas de las niñas, los niños y las

³⁵ Smooth Educational Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons” (<https://smooth-ecs.eu/>). Este proyecto ha recibido financiación de Horizonte 2020 de la Unión Europea con el convenio de subvención nº 101004491 y ha permitido desarrollar más de 30 casos de estudio en ocho países europeos

personas jóvenes. Se pretende impulsar una praxis contrahegemónica que desafíe y desplace al patrón hegemónico en la denominación, elaboración y legitimación de determinados tipos de política y producción de conocimiento (Konstantoni y Emejulu, 2017).

Resultados y Discusión

La actividad, coorganizada y desarrollada por los y las jóvenes participantes, las atelieristas de la Asociación Tekeando que diseñan y facilitan los talleres y la entidad Ceain-Zona Sur que proporciona el espacio y contexto de la intervención, consiste en invitar a la comunidad del barrio a un evento público de juego disruptivo que se denominó la "Caca Fiesta".

Ésta se basa en desarrollar un "juego" en el espacio público con el objetivo de señalar la alta concentración de cacas de perro no recogidas en el parque del barrio en el que se encuentra el centro cívico. La propuesta surge de una de las actividades previamente realizadas durante el programa de talleres que consistió en desarrollar un "paseo sonoro" por el barrio. Se trataba de un paseo en el que se invitaba a las y los jóvenes a explorar el lugar acompañados por el sonido de un violín que ocupaba el espacio con un enfoque disruptivo. Junto al ambiente creado con el sonido del violín, se pidió a las y los jóvenes que expresaran en voz alta lo que veían en la calle, el parque, y zonas comunes del barrio. Durante la actividad, el grupo se sintió incómodo por la alta presencia de suciedad y especialmente de cacas de perro. Después, las facilitadoras de Tekeando propusieron volver a actuar a través de alguna actividad comunitaria invitando al vecindario a participar y conectar con esta situación. La propuesta acordada fue organizar un juego relacionado con las cacas de perro sin recoger y jugar con una situación repugnante que puede resignificarse mediante una intervención seria y divertida a la vez.

El juego consistía en organizar grupos de participantes que debían encontrar un determinado número de cacas de perro y encender una bengala sobre ellas para "iluminar" la suciedad. El grupo que consigue gastar antes sus bengalas recibía como premio un dispensador de bolsas para la recogida de excrementos de perro. En la preparación del evento, los y las jóvenes diseñaron invitaciones para sus amistades y otros miembros de la comunidad. Sugieren además ofrecer chocolate caliente y galletas para después del juego y promover la asistencia a la actividad dejando más claro que se trataba de un evento lúdico y festivo. Al finalizar el evento y abandonar el parque, las jóvenes pegaron carteles explicativos con bengalas a árboles o bancos, generando una prolongación de la propuesta de "juego" a otras personas que podían entender la importancia de cuidar el espacio a través de esta provocación.

DISCUSIÓN

La aplicación de las metodologías pedagógicas orientadas por los planteamientos de los comunes educativos ha generado pasos concretos para la construcción de la actividad que pueden concretarse en las siguientes acciones:

- Exploración inicial del territorio / Identificación de necesidades.
- Atención activa a las reacciones de los jóvenes en el contexto para seguir reflexionando.
- Conjugación intereses y posibilidades de intervención (proyecto) en el medio ambiente.
- Promoción de iniciativas basadas en lenguajes artísticos / no convencionales, intereses de juego y diversión de los y las jóvenes, aplicándolo en prácticas comunitarias con intencionalidad transformadora.
- Revisión, retroalimentación crítica y reajuste a medida que se construye la preparación de materiales y el diseño de la intervención, incluyendo la negociación entre los jóvenes de los grupos y los educadores.

En este proceso destaca el valor del trabajo artístico a través de la singularidad de la propuesta, posibilitando un cambio de enfoque sobre las reacciones ante la presencia de

cacas de perro. Se genera un encuentro estético muy chocante, pero, a la vez, hermoso en su formulación para señalar un espacio público que representa el abandono de la institución local y vecinal de los bienes comunitarios y el efecto sobre los y las jóvenes que podrían disfrutar del parque si estuviera en buenas condiciones.

Otro de los elementos que destacan en la actividad es la utilización del recurso del juego como herramienta crítica utilizada por los jóvenes para señalar la responsabilidad de las y los adultos. Por otro lado, es relevante la intencionalidad en la apertura de la actividad y el ofrecimiento a cualquiera de participar y contribuir como quisiera (algunas de las participantes decidieron sólo ver el juego y esperar a tomar juntos el chocolate y las galletas) puede considerarse un mecanismo de integración común. También aprovechan el espacio público para ofrecer una merienda a los participantes, creando un escenario en el que las prioridades relacionales de los jóvenes pueden desarrollarse en el marco de la actividad comunitaria.

Se genera la oportunidad de abordar un tema que valora el uso del espacio público, visibiliza el efecto causado por su abandono y suciedad y las posibilidades de reaccionar de una manera creativa diferente, desde el humor y la ironía. Inversión de roles subalternos; no consiste en limpiar la caca, sino en reaccionar para generar conciencia colectiva.

Conclusiones y Propuestas

En una sociedad adultocentrista y edatista como la nuestra, que sea el propio grupo de niños y niñas el que vaya modulando sus acciones es tremendamente complejo para el profesorado. No obstante, encontramos que la perspectiva de los comunes educativos puede dar respuesta a estas dificultades posibilitando la incorporación de elementos que impulsen la agencia y el protagonismo del alumnado. Esta actividad muestra la capacidad de los y las jóvenes para compartir una acción autónoma abierta al barrio en beneficio de los recursos comunes, haciendo visible una situación de abandono y dejadez en el cuidado del espacio público.

La iniciativa trata de situar la mirada en el alumnado, posibilitando espacios que permitan establecer relaciones justas, solidarias y de mutua consideración. Participación es mucho más que recabar propuestas, para ello es relevante utilizar estrategias inclusivas que se prolonguen más allá de la palabra y visibilicen a las niñas y niños en su posibilidad de cuestionar, reformular, invertir energía en propuestas motivantes, diseñar acciones, etc.

HACER ARTE con cacas de perro, buscarlas, señalarlas y utilizarlas para jugar es una experiencia que pone en práctica elementos de libertad, rebeldía y formas alternativas de enfrentarse a las realidades de los espacios comunes. El planteamiento artístico sitúa el conflicto existente con el medio ambiente y sus posibilidades de afrontamiento, en un escenario diferente a los planteamientos convencionales. La actividad actúa invirtiendo los papeles subalternos; no consiste en limpiar caca sino en reaccionar para generar conciencia colectiva. Esto proporciona a los jóvenes nuevas herramientas para afrontar los conflictos y fortalecer su implicación en los asuntos comunes.

Referencias bibliográficas

- Arciniega M., Palacios M. J., Páez de la Torre S. y Figueras-Maz M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.5209/soci.83992>
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D. R. Ford, & G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75–93). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993* (J. McCall, Trans.). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Cappello, G. Sinno, M., Natália Fernandes, N, & Arciniega-Caceres, M. (2014) *Educational Commons Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education*. Springer

- Cappello, G., & Siino, M. (2023). Media education and educational commons for youth civic engagement. A case study from the Horizon 2020 project SMOOTH. *Frontiers in Sociology*, 7, 1108229. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.1108229>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M.(Ed.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children
- Konstantoni, K & Emejulu, A. (2017) When intersectionality met childhood studies: The dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1). 6-22.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445–455. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>
- López Fdz.Cao M. (2016). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693
- Olsson, L. M., & Theorell, E. (2014) 'Affective/Effective reading and writing through real virtualities in digitized society,' in Bloch, M. N., Swadener, B., Canella, G. S. (eds) *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: critical questions, new imaginaries & social activism – A reader* (pp. 215-234). Oxford.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L., y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Patagua, P. y Zinger, S. (2019). Caminar hacia una pedagogía emancipadora: Reflexiones recientes sobre el potencial decolonial de los espacios educativos en organizaciones sociales. Jujuy Argentina. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (22), 74 - 97. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1450>
- Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. 28(1). <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Serván-Melero, C., Gallego-Noche, B, y del Moral-Espin, L. (2023). La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos. *International Journal of New Education*, (12), 5-23.
- Vargas Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 501–513. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*.

LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN COMO SOLUCIÓN Y PROBLEMA: DILEMAS EN TORNO A UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS MÁRGENES DEL SISTEMA

Daniel García Goncet
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Autoría de correspondencia: dgarcia840@alumno.uned.es

Resumen

El trabajo presenta un estudio de caso sobre un centro formativo surgido del movimiento vecinal de un barrio obrero de una de las grandes ciudades del noreste peninsular y con una marcada cultura en favor de la justicia social. Nuestra atención se centra en el tránsito realizado por dicho centro formativo desde los márgenes del sistema hasta constituirse oficialmente en centro con capacidad para otorgar el Grado de Educación Secundaria Obligatoria (GESO). Concretamente, nos proponemos explorar las motivaciones de quienes llevaron a poner en marcha este proceso de escolarización del centro formativo, principalmente desde la perspectiva del profesorado, y a reflexionar sobre sus implicaciones en términos de posibilidades de para la lucha contra la exclusión educativa desde prácticas alineadas con la educación popular y las pedagogías críticas. La recolección de la información se ha desarrollado a través del desarrollo de una etnografía crítica durante tres cursos académicos. Los resultados muestran cómo los procesos de escolarización desencadenados tienen efectos ambivalentes sobre la vida cotidiana del centro formativo. De este modo, si bien se identifican beneficios claros, también se detecta la necesidad de resistir a parte de las inercias propias del régimen escolar. Finalmente, se presentan, entre otras, algunas reflexiones referidas a la consideración de la educación como bien común y su posible despliegue a través de una educación pública que trascienda su reducción a la mera educación estatal.

Palabras clave: exclusión educativa, etnografía crítica, educación popular.

Introducción / Marco Teórico

Los años setenta y principios de los años ochenta del pasado siglo fueron momentos de gran movilización social, lo que se expresaba en una elevada conflictividad social que llegó a propiciar la caída del régimen franquista (Domenech, 2022; Martín, 2010). Mostrando una gran fortaleza, la sociedad civil organizada puso en marcha multitud de iniciativas con las que impulsaban el fin de la dictadura fascista (Navarro, 2006). En el campo escolar, esta realidad tuvo una de sus expresiones, entre otras, en el surgimiento y fortaleza de los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (Costa, 2007; Hernández, 2011; Lorenzo, 2016). En aquellos momentos, las esperanzas depositadas en las posibilidades de cambio y transformación vinculadas a la educación desbordaban lo estrictamente escolar, implicando a la sociedad civil de manera significativa en cuestiones netamente educativas, como evidencia la eclosión de centros educativos impulsados por cooperativas de profesorado y de familiares del alumnado (Belmonte et al., 2020; Fuentes et al., 2002). Esta potencia también estaba presente en el caso de los movimientos vecinales, desde los cuales pusieron en marcha diversas y singulares iniciativas de educación de personas adultas muy vinculadas a sus territorios (Engesbak et al., 2010; Lucio-Villegas, 2017). Junto a estas iniciativas dirigidas a promover el ejercicio del derecho a la educación de la población adulta, estos mismos movimientos vecinales también pusieron en marcha una miríada de iniciativas locales, bajo diferentes denominaciones (Talleres Ocupacionales, Talleres Pre-Profesionales, Aulas Taller...), dirigidas a las y los jóvenes que no habían encontrado respuesta en el sistema educativo y habían quedado fuera del mismo, incluso antes de culminar la escolarización

obligatoria (Merino et al., 2018), que -recordemos- estaba fijada en los 14 años por la Ley General de Educación de 1970 (LGE).

De manera general, esas iniciativas educativas ciudadanas compartían aspectos relevantes que las vinculaban a la educación popular (Lucio-Villegas, 2021): por un lado, la consideración de la educación que es un proceso en el que las personas reflexionan sobre su vida y sus experiencias dentro de un contexto concreto; por otro lado, la idea de que la educación sirve para imaginar y construir otras realidades; y finalmente, aspectos metodológicos, pues la educación popular no sólo piensa la educación desde otra perspectiva, sino que promueve una práctica educativa diferente. Más concretamente, en el caso de las iniciativas dirigidas a jóvenes y dadas las características generales del grupo de destinatarios (mayoritariamente jóvenes de sectores populares en situación de mayor vulnerabilidad), podemos afirmar que se trataba de iniciativas ciudadanas vinculadas a la educación popular (Guereña et al., 1994).

En aquellos momentos era habitual que cada barrio de una gran ciudad contase con una asociación de vecinos con capacidad de articular el movimiento ciudadano del territorio y dotar a los barrios de una identidad compartida (Alberich, 2007). La potencia de esas asociaciones vecinales comenzaría a declinar tras las primeras elecciones (1979), con la constitución de los primeros Ayuntamientos una vez finalizada la dictadura (Alberich, 2012). Este contexto abrió un periodo que facilitaba el establecimiento de acuerdos entre las asociaciones de vecinos, y el movimiento ciudadano en general, con unas Administraciones Locales que comenzaban a desarrollar sus primeras políticas municipales en materia de servicios sociales, empleo o juventud, carentes aún de unos límites definidos (Merino et. al, 2020). Además, en este periodo va a estar marcado por la emergencia de un nuevo problema social que captará la atención de diversos actores sociales: “el fracaso escolar” (Rujas, 2017) De este modo, asociaciones de vecinos y Ayuntamientos comenzarían a establecer acuerdos para la puesta en marcha de iniciativas dirigidas a jóvenes que habían vivido experiencias de exclusión educativa (Escudero et al, 2009; Escudero, 2020), poniendo en marcha diferentes experiencias educativas inicialmente ajenas al campo escolar (García-Goncet, 2018)

El sistema educativo emanado del tardofranquismo recibiría formalmente sus primeras modificaciones de cierto calado con la promulgación del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Se introducía en el marco legislativo el concepto de educación compensatoria, proveniente de los EE. UU., tras ser asumido en España por buena parte de las y los especialistas y profesionales de la educación (Varela, 2007). Como resultado, se iniciaba un proceso de apertura del sistema educativo, que comenzaba a reconocer formalmente nuevos espacios y agentes como participantes involucrados en el desarrollo del derecho a la educación (García-Goncet, 2022). Este proceso de apertura del sistema educativo impactó también en el interior de aquellas experiencias, originalmente alineadas con la educación popular y ajenas a procesos de escolarización. La incorporación al régimen escolar de parte de aquellas iniciativas ciudadanas y locales supondrá su encuadre oficial como vías de atención a la diversidad dentro del propio sistema educativo. De este modo, la integración en el sistema educativo de buena parte de aquellas experiencias educativas y agentes no tradicionalmente escolares se articulará, en un primer momento, a través de los Programas de Garantía Social (PGS) promulgados por la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (1990), y más tarde, como parte de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) desarrollados por la Ley Orgánica de Educación (2006). Como culminación de este largo proceso de apertura del sistema educativo, que irá transformado los propios márgenes del sistema educativo, podemos identificar a los actuales Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), recientemente promulgados por la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (2020).

Objetivos / Hipótesis

Considerando todo este recorrido histórico y el consecuente proceso de transformación de los márgenes del sistema educativo, llevado a cabo a través del reconocimiento oficial de nuevos espacios educativos y agentes no tradicionalmente escolares, nos proponemos reflexionar

sobre esos procesos de escolarización y sus implicaciones con respecto a la educación crítica (Appel, 2000; Freire, 2007, 2018; hooks, 2022; McLaren, 1997, 2015). Concretamente, nuestros principales objetivos son dos: por un lado, explorar las motivaciones de quienes impulsan la incorporación y puesta en marcha de esos procesos de escolarización en experiencias educativas postobligatorias dirigidas a jóvenes que han vivenciado experiencias de exclusión educativa; y por otro lado, reflexionar sobre las potencialidades y obstáculos que dichos procesos de escolarización suponen para el desarrollo de propuestas educativas inclusivas y alineadas con una perspectiva crítica de la educación.

Metodología / Método

Como puede intuirse a partir de los objetivos propuestos, la investigación desarrollada tiene un marcado corte cualitativo, por lo que no se espera realizar generalizaciones ni contrastar o verificar hipótesis previas (Sáez López, 2017). Se ha optado por realizar un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), de manera que la información recogida se ha organizado de manera que tengan un carácter unitario y se espera que los resultados de la investigación contribuyan a la mejora del caso estudiado. La recolección de datos se ha realizado principalmente a través de una etnografía crítica (Beach y Vigo-Arrazola, 2021), basada en la observación participante, conversaciones informales, análisis de documentos y entrevistas individuales y grupales a informantes clave.

El caso lo constituye un centro de formación surgido de la confluencia de las iniciativas de una asociación de vecinos y del Ayuntamiento de una de las grandes ciudades del nordeste peninsular. El centro formativo se encuentra en un barrio tradicionalmente obrero y cuenta con una trayectoria. Desde sus inicios, en 1986, el centro ha ofrecido gratuitamente formación profesional a jóvenes que no habían alcanzado el título que certifica la finalización satisfactoria de la etapa de escolarización obligatoria y que encontraban grandes dificultades para ejercer tanto su derecho al trabajo como a la educación. Actualmente y pese a no contar con concierto alguno, cada curso, en torno a 110 estudiantes se forman en las especialidades de Fontanería y climatización, Fabricación y montaje, Cocina o Servicio de restaurante y bar.

Los resultados presentados proceden de la labor investigadora desarrollada entre los cursos académicos 21/22 y 23/24. De este modo, el trabajo de campo se ha desarrollado a lo largo de un amplio periodo, donde la atención se focalizó en el profesorado del centro y, principalmente, en quienes están al cargo de organizar la transición del centro para pasar de los márgenes del sistema educativo, ofertando distintos programas relacionados con la atención a la diversidad, a su definitiva integración dentro del régimen escolar al constituirse oficialmente como “Centro Privado de Formación Profesional Específica”.

Resultados y Discusión

Los resultados vienen a mostrar la compartida percepción del profesorado del centro sobre la insuficiencia de los programas de atención a la diversidad para promover el ejercicio del derecho a la educación de su alumnado. Al respecto, se perciben y evidencian las carencias del diseño de dichos programas, así como de las políticas educativas en las que se enmarcan, pues no se contemplaban vías de progresión y continuidad preferente para quienes finalizaban satisfactoriamente dichas formaciones. En ausencia de dichas alternativas que permitiesen la progresión y continuidad, la consecución de la acreditación oficial asociada a dichos programas formativos (certificados de profesionalidad de nivel 1) devolvían al alumnado su punto de partida inicial. En un contexto en el que el sistema educativo contempla escasas posibilidades para quienes no cuentan con el título de graduado en educación secundaria obligatoria (GESO en adelante), el acceso a las acreditaciones oficiales que permiten esos programas formativos simplemente suponían la constatación de unas competencias adquiridas. La barrera que supone la carencia del GESO permanecía y, en buena medida, también la situación de exclusión educativa. Como consecuencia de la barrera que implica el no contar con el GESO, buena parte del alumnado se veía obligado a realizar un desplazamiento horizontal, en lugar del habitual movimiento ascendente dentro del sistema educativo. Este movimiento horizontal suponía un cambio de especialidad formativa y, al

mismo tiempo, la permanencia en el mismo nivel de formación (nivel 1).

Los resultados también exponen la existencia de dificultades relacionadas con el credencialismo y sus efectos con respecto al ejercicio del derecho al trabajo. En un contexto fuertemente credencialista, quienes no cuentan con el GESO no sólo encuentran para proseguir su formación dentro del sistema educativo, sino también para acceder al mundo del trabajo. La escasez de ofertas de empleo donde no fuese requisito imprescindible contar con el GESO se mostraba, mostraba por parte del profesorado del centro, como prueba de la insuficiencia de la formación ofertada, junto con el relato de las trayectorias de una parte importante de su estudiantado. Además, se constataba las limitaciones de las vías alternativas de acceso al GESO existente desde la experiencia del alumnado del centro. Como parece evidente, la convocatoria de pruebas de acceso anuales al GESO no aparecía como fórmula más adecuada para jóvenes como los que estudiaban en el centro, con trayectorias escolares marcadas por la exclusión educativa y el rechazo al mundo más tradicionalmente académico.

De este modo, tras intensos debates recogidos durante el estudio de campo, la principal motivación percibida por el profesorado del centro para poner en marcha esos procesos de escolarización están en relación con la introducción de modificaciones que habilitasen que el centro formativo pudiese ofertar una formación conducente al GESO. Así, la puesta en marcha de CFGB, como vía alternativa para la consecución del GESO, aparecía como la mejor alternativa. La culminación de este creciente proceso de escolarización culminaba el pasado 23 de mayo de 2023, con la publicación de la orden por la que la Autoridad educativa autorizaba la puesta en marcha de un CFGB de la especialidad de Fabricación y montaje y, de manera más general, “la apertura y funcionamiento del Centro Privado de Formación Profesional Específica”. Con ello, el alumnado que sigue su formación en el centro podrá acceder al GESO.

Esta nueva situación ha tenido implicaciones sobre la estructura, organización y prácticas educativas del centro formativo. De manera breve, buena parte de la flexibilidad previamente existente se veía amenazada por esos procesos de escolarización desencadenados. Con la culminación del proceso de escolarización que suponía la habilitación del centro formativo para ofertar una titulación conducente al GESO emergía, también, algunos rasgos hasta entonces bastante aminorados de la escuela graduada: agrupamientos de alumnado más rígidos y del perfil de alumnado definido, segmentación de los espacios y tiempos siguiendo el currículo preestablecido, miembros del profesorado con capacidad decisoria en tanto que miembros del equipo directivo.

Conclusiones y Propuestas

La experiencia muestra cómo el proceso de habilitación de un centro formativo, surgido del movimiento vecinal y con una cultura marcada por el compromiso con los valores de justicia social, conllevó la puesta en marcha de procesos de escolarización. Como resultado, el centro formativo alcanzó tanto la posibilidad de incluir en su oferta formativa la posibilidad de que el alumnado accediese al GESO y, también, la asimilación de buena parte del régimen escolar más estandarizado y convencional. Si bien este proceso se iniciaba a fin de enfrentar de mejor manera la exclusión educativa del alumnado al que atiende, el impacto de este proceso de escolarización hacía emerger nuevos dilemas en torno a las posibilidades de mantenimiento de prácticas educativas más distantes de lo tradicionalmente reconocido como propiamente escolar.

La culminación del proceso escolarizador abre espacios para nuevos debates sobre cómo conjugar el régimen escolar establecido con el mantenimiento de prácticas asociadas a la educación popular y las pedagogías críticas. Por un lado, el centro formativo se encuentra en mejores condiciones para luchar contra la exclusión educativa, por cuanto ofrece la posibilidad de acceder al GESO; al mismo tiempo que intenta resistir a la integración de lógicas escolares tradicionales en su organización y funcionamiento cotidiano, así como en sus prácticas educativas.

Finalmente, la experiencia ofrece elementos para la reflexión en torno a las posibilidades de la educación crítica en contextos recientemente escolarizados, así como la concepción de la educación como bien común desde la práctica de colectivos sociales. Del mismo modo, se ofrece una reflexión sobre la diferenciación de la escuela pública más allá de su condición de meramente estatal.

Referencias bibliográficas

- Alberich Nistal, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89.
- Alberich Nistal, T. (2012). Movimientos sociales en España. Antecedentes, aciertos y retos del movimiento 15M. *Revista española del tercer sector*, 22, 59-92.
- Appel, M. W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila
- Beach, D., & Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677–688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Belmonte López, J., Moreno Guerrero, A. J. y Fuentes Cabrera, A. (2020). Las cooperativas de enseñanza en España: un modelo educativo para el desarrollo profesional docente basado en la economía social. *Cooperativismo & Desarrollo*, 28(117), 1-25. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.02.01>
- Costa Rico, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España. *Cadernos de História de Educação*, 6, 13-38.
- Domenech Sampera, X. (2022). *Lucha de clases, franquismo y democracia*. Akal.
- Engesbak, H., Tønseth, C., Fragoso, A., & Lucio-Villegas, E. (2010). Adult education in transition: Three cases and periods compared. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 617–636. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.512811>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Del fracaso escolar y el abandono educativo temprano a la exclusión educativa. En García Goncet, D., Gimeno Monterde, Ch., Dieste Gracia, B. y Blasco Serrano, A. C. *Políticas públicas frente a la exclusión educativa: educación, inclusión y territorio* (21-26). Universidad de Zaragoza.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41–64.
- Freire, P. (2007 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018 [1992]). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes Viñas, A. M., Lorenzo Delgado, M., & Corchón Álvarez, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 20, 51-84. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3979>
- García-Goncet, D. (2018). La aportación de la Red Municipal de Centros Sociolaborales al ejercicio del derecho a la educación. Políticas educativas y formativas desde una perspectiva local. En Gimeno Monterde, Ch. (Ed.) *Estrategias para la formación y el empleo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales* (39-57). Universidad de Zaragoza.
- García-Goncet, D. (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(2), 225-243. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146>
- Guereña, J. L., Tiana Ferrer, A. y Ruiz Berrio, J. (1994). *Historia de la educación en la España*

contemporánea. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Hernández Díaz, J. M. (2011). La Renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall. *Educació i Historia: Revista d' Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Lorenzo Lacruz, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 201-230. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.009>
- Lucio-Villegas Ramos, E. L. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 2021, 119-130. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.09>
- Lucio-Villegas Ramos, E.L. (2017). La desaparición - o tal vez no - de la Educación de personas adultas. El caso de Andalucía. *Educação*, 42(1), 33-44.
- Martín García, O. (2010). Oportunidades, amenazas y percepciones colectivas en la protesta contra el franquismo final 1937-1976. *Historia social*, 67, 51-67.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Peter Lang.
- Merino Pareja, R., Feixa Pàmpols, C., y Moreno Mínguez, A. Breve historia del "youth work" en España. *RES: Revista de educación social*, 30, 50-70.
- Merino, R., Feixa, C., Moreno, A., & Howard Williamson, T. B. (Ed.) (2018). A brief history of youth work in Spain. In *The History of Youth Work in Europe. Connections, disconnections and reconnections -The social dimension of youth work in history and today*. (1 ed., Vol. 6, pp. 163-178). (Youth Knowledge, 23).
- Navarro López, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Anagrama.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers: revista de sociología*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Varela Fernández, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Morata.

ENSEÑANZA DE QUÍMICA ÉTICO-CRÍTICA Y EDUCACIÓN DEL CAMPO: PLANIFICACIÓN COLECTIVA DESDE EL ESTUDIO TOTALIZADOR DE LA REALIDAD LOCAL

Eduarda Boing Pinheiro
Universidade Federal de Santa Catarina

Autoría de correspondencia: eduardaboingpinheiro@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los aportes de la Química en la planificación de un proceso educativo que se pretende ético-crítico en el campo. Así, aborda reflexiones sobre parte de un proceso de praxis curricular ético-crítica vivido en la Educación del Campo, en el contexto de Vidal Ramos, explicando con mayor detalle el Programa de Enseñanza de la Química surgido del proceso de Investigación Temática, que identificó el siguiente tema: “En casi todas las cosechas la pasamos mal, pero ¿qué vamos a hacer?”, tema de la siguiente pregunta: ¿qué puede causar problemas de salud derivados de la siembra/cosecha de tabaco? Esta problematización requirió conocimientos generales y específicos como: agrotóxicos, nicotina, absorción, concentración, esfuerzo físico, exposición al sol. El trabajo buscó reflexionar sobre la viabilidad de superar la idea de la Enseñanza de la Química como una actividad neutral y políticamente descontextualizada, que puede contribuir a un proceso educativo comprometido con la transformación de la realidad de la población del campo.

Palabras clave: responsabilidad, educación ético-crítica, educación del campo, Paulo Freire, enseñanza de la química ético-crítica.

Introducción / Marco Teórico

Brasil es visto como el granero del mundo y, a menudo, esta etiqueta es parte de una concepción de la agricultura intensiva como salvadora del problema del hambre en el mundo, incluso con la queja hecha hace más de seis décadas por Castro (1961) de que el hambre no es un problema de producción. De hecho, se sabe que el modelo agrícola hegemónico en Brasil bate récords consecutivos de producción, así como récords consecutivos de áreas deforestadas y tasas absurdas de concentración de la tierra, no reduciendo la ocurrencia de personas en situación de inseguridad alimentaria. La Educación del Campo nació como acción para luchar por los movimientos sociales del campo por el derecho a una educación de calidad que tenga en cuenta sus especificidades, como parte de la lucha por otro modelo de desarrollo, que no se base en la explotación de las personas y no conciba la naturaleza como mero recurso, lo que apuntala la necesidad de una reforma agraria popular, que valore la cultura y el conocimiento de la población del campo³⁶ y sus emancipaciones.

En este contexto, es posible reconocer a la población del campo en lo que Freire (2019) identifica como “oprimidos” o en lo que Dussel (2012) llama la “comunidad de víctimas” del actual sistema de totalidad, dados los estigmas sufridos y la marginación de población del campo, lo que significa también reconocerlos como protagonistas de movimientos para superar situaciones de opresión. Así, la Educación del Campo ha sido identificada, en trabajos como Brick (2017), Pinheiro (2023) y Pinheiro y Brick (2023), como una manifestación de la

³⁶Hay muchos pueblos del campo en Brasil, que identificamos con base en el Decreto no. 7.352, de 4 de noviembre de 2010: “[...] agricultores familiares, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, colonos y campistas de la reforma agraria, trabajadores rurales asalariados, quilombolas, caiçaras, pueblos de la selva, caboclos y otros que producen sus condiciones materiales de existencia a través del trabajo en las zonas rurales” (Brasil, 2010, s. p., nuestra traducción).

perspectiva ético-crítica al posicionarse críticamente frente a la injusta realidad manifestada en el campo, teniendo a los movimientos sociales del campo como comunidades de víctimas directas de estas situaciones que lideran la educación desde la población del campo como parte de los procesos de transformación de las realidades de injusticia que enfrentan.

La educación ético-crítica, de esta manera, es sinónimo de educación dialógica y, según Freire (2019), el diálogo comienza ya con la búsqueda de contenidos programáticos, en un proceso participativo de investigación de los temas generadores en los que se involucran los sujetos. Nos referimos al desafío de llevar a cabo una praxis curricular ético-crítica, tal como lo caracteriza Silva (2004), más específicamente a la necesidad de afirmar el lugar del docente-formador como un intelectual que debe, como parte de su actividad, reflexionar críticamente e estudiar la realidad local en su totalidad e identificar conocimientos específicos en sus respectivas áreas que sean relevantes para transformar la percepción que la comunidad local tiene de su realidad, con el fin de contribuir a superar las contradicciones que obstaculizan su protagonismo. De esta manera, se busca superar las perspectivas gerencialistas de la educación en las que los docentes son meros aplicadores de guiones ajenos y no intelectuales, curadores de una ciencia comprometida y articulada con la agenda de la comunidad, por lo tanto, sin la falsa pretensión neutral y despersonificada.

En este trabajo, que forma parte de una investigación de maestría, buscamos reflexionar sobre el proceso-producto de la reducción temática de la Química – comúnmente pensada de manera rígida y descontextualizada – como parte de un proceso de Investigación Temática (IT) (Freire, 2019; Silva, 2004) realizado en un contexto del campo del sur de Brasil.

Objetivos / Hipótesis

Identificar los aportes de la Química en la planificación de un proceso educativo que se pretende ético-crítico en el contexto del campo.

Metodología / Método

Este trabajo consiste en un proceso de planificación curricular participativa basado en la IT (Freire, 2019; Silva, 2004), un movimiento educativo ético-crítico (Dussel, 2012) en el municipio de Vidal Ramos, en Brasil, un ejemplo de contexto en el que todavía no hay un reconocimiento popular de la necesidad de la lucha organizada de la población del campo. Caracterizamos la investigación como cualitativa (Lüdke & André, 1986) y participante (Brandão & Borges, 2007), teniendo en cuenta el posicionamiento político y el compromiso con la comunidad de Vidal Ramos, que no opera con la dicotomía sujeto-objeto, por lo que asumiendo este análisis/reflexión sobre el proceso desarrollado no como un objeto supuestamente independiente de los autores, ni como objeto de propaganda. Lo que nos interesa es más explicar algunas reflexiones que experimentar este proceso-producto de la praxis curricular ética crítica, generada con integrantes del Centro de Estudios Prosa.

Vidal Ramos es un municipio con aproximadamente 6290 habitantes (IBGE, 2010), más de 2/3 viven en zonas rurales, con 1049 establecimientos relacionados con establecimientos agrícolas (IBGE, 2017), la mayoría de los cuales están ocupados por los propios propietarios. En el municipio predomina la agricultura familiar, especialmente la tabacalera, pero en el imaginario general de la población flota una identificación con la agroindustria.

Sabiendo que la realidad concreta, para Freire (1999) es más que datos y hechos, sino también la forma en que la comunidad los describe, el proceso de IT, que se articula con una perspectiva crítica de la educación, se desarrolló con un colectivo do Prosa, el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación y Tecnología Ético-Crítica, y se inició con la escucha de los discursos de la comunidad, los cuales fueron analizados y, a partir de esto, se identificó un tema generador, es decir, un tema que representa la síntesis de las contradicciones de la comunidad. A partir del tema generador y de la percepción del grupo de educadores participantes del proceso IT freireana, teniendo en cuenta el contexto de Vidal Ramos, fue posible señalar conocimientos científicos de diferentes áreas que podrían ayudar en la profundización de la comprensión del tema generador y, sobre todo, en la transformación de

tal contradicción en un sentido humanizador.

A partir de este proceso colectivo de estudio totalizador de la realidad guiado por la IT de Freire, se crearon programas de enseñanza en áreas del conocimiento, inspirados en los tres momentos pedagógicos (3 MP) (Delizoicov, 1991). Este proceso se describe en detalle en Pinheiro y Brick (2023). La continuación de esta etapa comprende una organización metodológica de prácticas dialógicas, en nuestro caso, pensadas en el contexto de una escuela pública, en el nivel secundario, de Vidal Ramos. La orientación del 3 MP en esta etapa de IT es fundamental. Según (Delizoicov, 1991), el “Estudio de la Realidad” (ER) corresponde a la problematización del tema de estudio, a la que le sigue el “Estudio Científico” (EC), en el que se profundiza en este tema a partir del conocimiento sistematizado y, finalmente, en la “Aplicación del Conocimiento” (AC), en que este estudio puede ampliarse a otros contextos.

Por ello, describimos a continuación el proceso de organización de la Enseñanza de la Química guiado por la perspectiva ético-crítica desde el 3 MP (Delizoicov, 1991). En este caso, no sólo la organización general se basa en los 3 MP, sino que también cada secuencia de clases se diseña en base a la misma inspiración.

Resultados y Discusión

Entendiendo que, para una educación crítica, la consideración de la realidad estudiantil es crucial, el proceso objeto de reflexión parte del tema generador identificado en la comunidad de Vidal Ramos: *“Personas que son del campo o trabajadores fabriles y no son de buena familia son así... a nadie le importa, solo mirando las carreteras de las comunidades, nunca es prioridad de los alcaldes. Pero vivimos como podemos: en casi todas las cosechas lo pasamos mal, pero ¿qué vamos a hacer? Tenemos que trabajar. Si hay granizo, sequía o mucha lluvia, lo único que podemos hacer es rezar para que no arruine demasiado el humo. Entonces las empresas buscan y pagan la cantidad que quieren y nosotros tenemos que aceptarla. La cementera también paga lo que quiere y explota el medio ambiente, pero al menos es una oportunidad adicional de empleo para la población. A mis hijos ya les he dicho que estudien, pero no estudian, dicen que estudiar no tiene nada que ver con la finca”* (Pinheiro, 2023; Pinheiro & Brick, 2023).

Luego de un análisis colectivo detallado del tema y reconocimiento de los conocimientos generales y específicos que requería el análisis crítico, se realizó una reducción temática desde el punto de vista de la Química: elaboración de un programa docente y su organización metodológica que buscó traer aportes de la Química en relación con el tema generador. En el caso de este trabajo, explicamos la reducción temática de la Química necesaria para comprender el siguiente tema: “en casi todas las cosechas la pasamos mal, pero ¿qué vamos a hacer?”, parte del universo temático mayor. El cuadro 1 presenta esta organización, teniendo en cuenta los 3 MP y el estudio totalizador de la realidad local realizado.

Cuadro 1

Organización metodológica de una práctica educativa escolar centrada en el área de la Química en el contexto de Vidal Ramos

<i>Estudio de realidad: ¿Qué puede causar problemas de salud derivados de la siembra/cosecha de tabaco?</i>
ER: Presentación de titulares de periódicos Presentación de titulares que muestran los diversos casos de intoxicación por nicotina o agrotóxicos, así como los problemas de salud física y mental que padecen los cultivadores de tabaco.
EC: Debate sobre las situaciones presentadas A partir de los titulares presentados se realizará una conversación para considerar qué saben los estudiantes sobre el tema.

AC: construcción de nube de palabras

A modo de síntesis de ideas, los estudiantes deberán responder a la pregunta: “¿Qué puede causar problemas de salud derivados de la siembra/cosecha de tabaco?”. A partir de estas respuestas se generará una nube de palabras, con las respuestas más recurrentes en tamaños más grandes.

Estudio científico: Agrotóxicos, nicotina, absorción, concentración, esfuerzo físico, exposición solar...

Secuencia de clases 1 – NICOTINA

ER: ¿Cuáles son los impactos de la nicotina en la salud de los tabacaleros de Vidal Ramos?

Presentación de datos de hospitalizaciones y defunciones en Vidal Ramos. Es posible sugerir la búsqueda de datos de otros municipios o de Brasil para encontrar criterios de comparación.

EC: Aspectos químicos de la nicotina y su relación con la salud

- Estructura y composición de la nicotina: elementos químicos presentes (carbono, nitrógeno e hidrógeno), enlaces covalentes, química orgánica.
- Estudio de toxicidad, absorción y concentración centrándose en el efecto de nicotina en el organismo.

AC: Identificación de estructuras y toxicidad de otras moléculas

Realización de actividad – Sabiendo que la dosis letal 50-LD₅₀ de DDT es 100 mg/kg, responda: 1- ¿Una persona de 85 kg que estuvo expuesta a 50 mg tiene riesgo de morir por intoxicación? 2- ¿Cómo funciona la absorción de compuestos tóxicos en el organismo de las personas? 3- ¿Cuál es la estructura química del DDT, los elementos que lo componen y sus riesgos para la salud?

Secuencia de clases 2 – AGROTÓXICOS

ER: ¿Cuáles son los impactos de los agrotóxicos en la salud de los productores de tabaco en Vidal Ramos?

Reanudación de datos sobre hospitalizaciones y muertes en el municipio y discusión sobre su posible relación con el uso intensivo de agrotóxicos en el cultivo de tabaco.

EC: Aspectos químicos de los agrotóxicos y su relación con la salud

Conversación sobre los principales tipos de agrotóxicos utilizados en los cultivos de tabaco en Vidal Ramos, como el glifosato.

- Estructura y composición del glifosato: elementos químicos presentes (fósforo, oxígeno, hidrógeno, carbono, nitrógeno), enlaces covalentes, química orgánica.
- Estudio de toxicidad, absorción y concentración centrado en el papel del glifosato en el organismo.

AC: Identificación de estructuras y toxicidad de otras moléculas

Identificar el ingrediente activo de otros agrotóxicos utilizados por los cultivadores de tabaco e investigar su estructura y composición, así como la concentración que puede resultar tóxica para el ser humano. Con estos datos, crear un formulario para dichos agrotóxicos, incluyendo también su clase (herbicida, insecticida, fungicida) y su clasificación toxicológica.

Secuencia de clases 3 – CONDICIONES DE TRABAJO

ER: ¿Cuáles son los impactos de las condiciones laborales en la salud de los productores de tabaco en Vidal Ramos?

Reanudación de datos sobre hospitalizaciones y defunciones en el municipio y discusión sobre su posible relación con las condiciones laborales en el cultivo de tabaco.

EC: Aspectos químicos de las condiciones laborales en el cultivo de tabaco y su relación con la salud

- El contacto con la radiación UV principalmente por exposición solar como posible causa de cáncer de piel. Es importante recordar que la cosecha del tabaco se realiza en el verano brasileño.

- Estudio sobre el impacto del esfuerzo físico en el cultivo de tabaco (cargar hojas, apilar leña, cosechar la espalda baja) en la aparición de lumbalgia. Esta discusión se puede hacer de forma breve, pero profundizando en disciplinas como la física, en una discusión sobre el trabajo, por ejemplo.

- La discusión sobre la dependencia de las empresas tabacaleras, que se reporta en numerosos trabajos, como un tema central para innumerables problemas de salud mental que padecen los productores de tabaco, también puede ser discutida brevemente y profundizada en otras disciplinas, como la historia, cuando se habla del capitalismo.

AC: Debate final sobre las condiciones laborales de los cultivadores de tabaco a partir de datos

Lectura de un texto que relacione las condiciones laborales con el cultivo de tabaco y respuesta a las siguientes preguntas: 1- ¿Cómo describen los autores la participación de las industrias tabacaleras en la producción de tabaco? 2- ¿Cuáles son los riesgos físicos, y sus consecuencias, impuestos por la rutina de trabajo de los cultivadores de tabaco? 3- ¿Cuáles son los principales factores que pueden provocar el debilitamiento de la salud mental de los cultivadores de tabaco?

APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO: Caso simulado³⁷

ER: Presentación de un caso que muestra las relaciones de salud de los tabacaleros con la realidad de su trabajo

Los estudiantes deberán leer un texto que presente el caso de un productor de tabaco que, con el tiempo, presentó numerosos problemas de salud, comunes al contexto del cultivo de tabaco. Luego deberán prepararse para una actividad de caso simulado, que se llevará a cabo en formato de audiencia pública en el hemicycle del ayuntamiento, con el tema “Salud de los tabacaleros”. Cada grupo de estudiantes interpretará a diferentes agentes sociales: médicos, abogados, psicólogos, investigadores, miembros de la comunidad, representantes de las empresas tabacaleras, miembros del sindicato de tabacaleros. También se pueden sugerir otros agentes sociales.

EC: Estudios de materiales que pueden ayudar a profundizar en temas relacionados con la salud de los cultivadores de tabaco

Además de los materiales ya utilizados durante las clases, los estudiantes pueden investigar otros textos y estudios, así como textos orientativos que pueden ser organizados por el profesor.

AC – Caso simulado/audiencia pública

Realización del caso simulado en la modalidad de audiencia pública.

Conclusiones y Propuestas

Si bien es un derecho ya conquistado, todavía es un gran desafío praxiológico implementar la Educación del Campo en Brasil. Incorporar a la praxis curricular la intencionalidad de una educación vinculada a las luchas de los campesinos y que, por tanto, oriente la discusión de

³⁷Los casos simulados consisten en simular una discusión en formato de jurado, en la que los estudiantes debaten sobre un tema social que se relaciona con los conocimientos científicos discutidos durante las clases (Flor, 2007).

una ciencia comprometida que ayude a comprender y afrontar las situaciones de opresión vividas por estos sujetos es aún un desafío. Por lo tanto, este trabajo se centró en una parte de la praxis curricular ético-crítica inspirada en el proceso de IT: la reducción temática de la Química, programación escolar que trae lo esencial de la Química a la demanda del análisis totalizador del tema generador, en una organización metodológica con el fin de problematizar el supuesto de que la Química, como área científica considerada objetiva y descontextualizada, puede contribuir a un proceso educativo comprometido con la transformación de la realidad de la población del campo.

Esta organización metodológica puede ampliarse a muchas otras áreas. Durante la TI contamos con la participación, además de personas con formación inicial en química, pero también en física, matemáticas, ciencias naturales y agronomía. Cuanta más gente de diferentes áreas participe en este proceso, más totalizador y poderoso se vuelve. Este es uno de los muchos trabajos desarrollados por Prosa e inspirados en la IT en contextos de campo. También se pueden mencionar las prácticas involucradas con comunidades de pescadores artesanales en Barra da Lagoa, en Florianópolis, y diferentes proyectos comunitarios que están en marcha en escuelas de la región de Florianópolis, articulados con la Licenciatura en Educación del Campo de la UFSC.

Referencias bibliográficas

- Alberdi Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A. y Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Brasil. (2010, 4 noviembre). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Brick, E. M. (2017). *Realidade e ensino de Ciências*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182727>
- Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, 6, 51-62.
- Castro, J. (1961). *Geopolítica da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população do mundo* (6. ed). Brasiliense.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/000733479>
- Flor, C. C. (2007). Possibilidades de um caso simulado CTS na discussão da poluição ambiental. *Ciência & Ensino*, 1 (n. especial), 1-8.
- Dussel, E. (2012). *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão* (4. ed.). Vozes.
- Freire, P. (1999). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. BRANDÃO (Org.), *Pesquisa participante* (pp. 34-41). Brasiliense.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (71. ed). Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2010). Vidal Ramos. gov.br. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/vidal-ramos/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2017). Vidal Ramos: Censo Agropecuário. gov.br. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/vidal-ramos/pesquisa/24/76693>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU.

- Pinheiro, E. B. (2023). *Práticas educativas ético-críticas: desafios à mobilização de conhecimentos na transformação da realidade injusta*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249870>
- Pinheiro, E. B., & Brick, E. M. (2023). Da Denúncia ao Anúncio: movimento de um planejamento Ético-Crítico inspirado na Investigação Temática Freireana. *Revista Espaço do Currículo*, 16 (2), 1-25.
- Silva, A. F. G. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22098>

LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES DE PAREJA ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Juan Antonio Posada Corrales, Alejandro Rodríguez-Martín, María Teresa Iglesias García
Universidad de Oviedo

Autoría de correspondencia: posadajuan@uniovi.es

Resumen

En esta investigación se analizan las relaciones de pareja entre personas adultas con discapacidad intelectual, con la finalidad de detectar necesidades formativas para la gestión de sus conflictos a través de un estudio descriptivo de encuesta de 5 ítems con formato de respuesta múltiple en una escala tipo Likert de 4 puntos. La realización del cuestionario parte del modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), escogiendo la dimensión “Bienestar emocional”. La muestra se constituye de 52 personas con discapacidad intelectual usuarias de diferentes Centros de Apoyo a la Integración y/o asociaciones registradas en el Principado de Asturias, en edades comprendidas entre los 20 y 54 años, y que mantienen una relación de pareja heterosexual. Los análisis llevados a cabo son los estadísticos de tendencia central y de dispersión para cada variable, y los estadísticos de contraste entre respuestas en función de la variable “sexo”, usando la *t* de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos indican que las personas con discapacidad intelectual tienden a perdonar las críticas de la pareja, así como alguna infidelidad por parte de esta y, a su vez, se constata el pensamiento generalizado de extrañar a la pareja cuando no se está con ella.

Palabras clave: necesidades formativas, conflicto, relación de pareja, discapacidad intelectual.

Introducción / Marco Teórico

La vinculación entre relaciones de pareja y personas con discapacidad intelectual constituye una temática difícil de encontrar en la literatura científica, al igual que ocurre con investigaciones amplias e instrumentos válidos que se hayan centrado en este colectivo.

El estudio de las relaciones estables en el ámbito de la discapacidad supone un reto de hondo calado para las propias personas implicadas, los profesionales sociales y educativos, así como la sociedad en su conjunto. A todo ello, cabe añadir la escasa capacidad de toma de decisiones que tienen sobre su propia vida las personas con discapacidad intelectual, siendo otras personas quienes deciden por ellas (Morentin *et al.*, 2012).

Hasta la fecha, se ha prestado poco interés a las relaciones de pareja entre personas con discapacidad intelectual (Díaz *et al.*, 2014) y menos aún a la gestión de sus conflictos. Ahora bien, en las distintas dimensiones de la vida de las personas son importantes las relaciones afectivas, puesto que se consideran un elemento clave en el desarrollo personal, emocional y social, tanto para la población con discapacidad como sin discapacidad (Morentin *et al.*, 2012).

Siguiendo a Carrillo (2016), existen similitudes y diferencias en las relaciones de pareja con y sin discapacidad, puesto que ambos se enfrentan prácticamente a idénticos conflictos como, por ejemplo, el temor por la inestabilidad en su vida, una posible infidelidad por parte de la pareja o la existencia de problemas de comunicación que conlleva irremediabilmente a la aparición de malentendidos.

Eso sí, cuando una persona con discapacidad mantiene una relación de pareja se convierte en un verdadero desafío a causa de las barreras físicas y sociales a las que deben hacer frente para su completa participación en la sociedad (Cegarra *et al.*, 2023).

De acuerdo con Crawford y Ostrove (2003), la falta de oportunidades para el mantenimiento de una relación de pareja entre personas con discapacidad intelectual tiene una repercusión negativa en su autoconcepto, lo que provoca un estado de vulnerabilidad y un mayor entendimiento de sus propias limitaciones (Morentin *et al.*, 2012), así como la percepción de sentimientos de aislamiento e incapacidad (Rojas *et al.*, 2015).

Las oportunidades de mantener una relación de pareja son limitadas debido a la sobreprotección (Know y Hickson, 2001) y la falta de privacidad (Estruch *et al.*, 2022), pese a la existencia de experiencias sexuales óptimas entre personas con discapacidad intelectual (Löfgren, 2004).

No hay que olvidar que este colectivo manifiesta dificultades en habilidades comunicativas y sociales, además de limitaciones intelectuales, precisando especial atención en el momento de tratar diversos temas o problemáticas que les afectan diariamente (Estruch *et al.*, 2022; Gil-Llario *et al.*, 2021).

Por tanto, resulta necesario abordar cuestiones tan complejas como el funcionamiento de las relaciones de pareja, la gestión del afecto o de los conflictos, entre otros, para la mejora del bienestar de las personas en cualesquiera de sus contextos culturales.

Objetivos / Hipótesis

El presente estudio tiene como objetivo detectar necesidades formativas en cuanto al bienestar emocional y analizar si existen diferencias entre mujeres y hombres.

Metodología / Método

La detección de necesidades se realiza con un estudio descriptivo de encuesta.

Muestra

Los encargados de aportar la información son 52 personas usuarias con discapacidad intelectual de diferentes Centros de Apoyo a la Integración (en adelante CAI) y/o asociaciones registradas en el Principado de Asturias, sobre los que se realiza un diagnóstico de necesidades, empleando un cuestionario dirigido a toda la muestra. La muestra se distribuye homogéneamente en función de la variable “sexo” (50% mujeres y 50% hombres).

Para matizar estos datos, los estadísticos descriptivos de la variable edad en relación con el total de participantes indican que el mínimo se sitúa en los 20 años y el máximo en 54 años, la media de edad es de 36,5 y la desviación típica de 8,52.

Instrumento utilizado para la recogida de información

El instrumento utilizado para la detección de necesidades formativas ha sido el cuestionario diseñado *ad hoc*, a partir del modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), donde se tiene en cuenta, entre otras, la dimensión “Bienestar emocional”, que incluye 5 ítems cuyo objetivo es conocer en qué medida o con qué frecuencia les sucede lo que dice el enunciado, ofreciendo como respuesta una escala tipo Likert de 4 opciones (1-*Nunca*, 2-*A veces*, 3-*Casi siempre* y 4-*Siempre*).

Análisis de datos

El análisis de datos se hace partiendo de los resultados obtenidos en la dimensión “Bienestar emocional” del cuestionario.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 22.0.0.0. De modo que se han realizado los siguientes análisis sobre las variables referidas a la dimensión indicada: Estadísticos de tendencia central y de dispersión para cada variable, señalando el porcentaje válido para cada opción de respuesta, la media y la desviación típica; y estadísticos de

contraste entre respuestas en función de la variable “sexo”, y en este caso, se ha usado la *t* de Student para muestras independientes.

Resultados y Discusión

En las siguientes líneas se describen los resultados del cuestionario, que han servido para la detección de necesidades formativas. Considerando la dimensión “Bienestar emocional” de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), se muestran los análisis descriptivos. Dentro de esta dimensión se desvelan algunas de las carencias que presentan las personas con discapacidad intelectual en la gestión de conflictos de pareja (ver Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia de respuestas a cada ítem sobre la dimensión “Bienestar emocional”

Bienestar emocional	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	DT
1. Estoy contento/a con mi relación de pareja	1,9%	11,5%	19,2%	67,3%	3,52	,779
2. Perdono las críticas de mi pareja	11,5%	23,1%	23,1%	42,3%	2,96	1,066
3. Perdono las infidelidades de mi pareja	49,0%	39,2%	0,0%	11,8%	1,75	,956
4. Mi pareja es capaz de calmarme cuando estoy enfadado/a	5,8%	28,8%	17,3%	48,1%	3,08	1,007
5. Cuando estamos separados, extraño a mi pareja	0,0%	32,7%	23,1%	44,2%	3,12	,878

Analizando las medias obtenidas, se destaca el pensamiento generalizado de extrañar a la pareja cuando se está separado de ella, con una puntuación media de 3,12.

También se resalta la tendencia a perdonar a la pareja ante las críticas, que registra una puntuación media de 2,96 e, incluso, esto mismo se sucede, en ocasiones, frente a un acto de infidelidad, cuya puntuación media es de 1,75.

Contraste de medias en función de la variable sociodemográfica

En la Tabla 2 se observa que los hombres son más proclives a perdonar las infidelidades que las mujeres.

Tabla 2

*Diferencias significativas entre mujeres y hombres (Prueba *t* de Student)*

Ítems	Media mujeres	Media hombres	<i>t</i>	Sig. (bilateral)
3. Perdono las infidelidades de mi pareja	1,40	2,08	-2,700	,010

Tras el análisis realizado en torno a la dimensión “Bienestar emocional” existen coincidencias con el ideario de las necesidades afectivas que presentan las personas con discapacidad intelectual (Campo, 2003), puesto que en esta dimensión se resalta la necesidad de reforzar la comunicación entre ambos miembros de la pareja a fin de resolver cualquier tipo de conflicto (críticas, infidelidades, etc.) (Carrillo, 2016).

Asimismo, se corrobora el déficit en el entrenamiento prolongado de su autonomía para la mejora de su calidad de vida en cualquiera de los ámbitos (sentimental, social, familiar, etc.) (Estruch *et al.*, 2022; Gil-Llario *et al.*, 2021).

Conclusiones y Propuestas

A partir de las necesidades detectadas en el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, se extraen las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta la dimensión “Bienestar emocional” del modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), que son: Por una parte, se tiende a perdonar las críticas de la pareja, así como alguna infidelidad por parte de esta; y, por otra, se reconoce el pensamiento generalizado de extrañar a la pareja cuando no se está con ella.

Como futura línea de investigación cabe decir que estos resultados emanan la importancia de desarrollar actuaciones socioeducativas de transformación y dinamización social centradas en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención, de acuerdo con las necesidades detectadas, para mejorar las competencias en gestión de conflictos en las relaciones de pareja entre personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

- Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Informació Psicològica*, (83), 15-19.
- Carrillo, R. (1 de julio de 2016). *La dinámica de la pareja cuando un miembro posee una discapacidad*. Psicología Ecuador. <https://shre.ink/QLdN>
- Cegarra, B., Ribes, A., y Saurí, J. (2023). Barreras en las relaciones interpersonales de las personas con discapacidad. Testimonios de los participantes del proyecto PARTICIPA. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 167-173. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.10>
- Crawford, D. y Ostrove, J. (2003). Representations of disability and the interpersonal relationships of women with disabilities. *Women & Therapy*, 26(3), 179-194. https://doi.org/10.1300/J015v26n03_01
- Díaz, I. M., Gil, M. D., Ballester, R., Morell, V., y Molero, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 415-422. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.519>
- Estruch, V., Fernández, O., Cervigón, V., Ruiz, E., y Gil, M. D. (2022). De Saludiversex a Saludiversex-M. La adaptación de un programa de educación afectivo sexual para personas con discapacidad intelectual moderada y/o dificultades de lectoescritura. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 449-458. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2385>
- Gil-Llario, M. D., Díaz-Rodríguez, I., y Ballester-Arnal, R. (2021). *La salud sexual en personas con diversidad funcional intelectual: realidad, recursos para su evaluación e intervención y análisis de casos*. Paraninfo.
- Knox, M. y Hickson, F. (2001). The meanings of close friendship: the views of four people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2001.00066.x>
- Löfgren, L. (2004). “May I?” About sexuality and love in the new generation with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 22(3), 197-207. <https://doi.org/10.1023/B:SEDI.0000039062.73691.cb>
- Morentin, R., Arias, B., Rodríguez, J. M., y Verdugo, M. A. (2012). *El amor en personas con discapacidad y su repercusión en el bienestar emocional*. AMPANS.
- Rojas, S., Haya, I., y Lázaro, S. (2015). Necesidades afectivo-sexuales en personas con discapacidad intelectual. Claves para construir propuestas formativas desde la

experiencia subjetiva. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 41-54.
<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.03>

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002/2003). *Quality of live for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

ARTE EN LA UNIVERSIDAD: UN GRUPO DE CREADORES Y CREADORAS DE LA FUNDACIÓN RAÍLES

Julia Morla Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: juliamorla@ucm.es

Resumen

En los últimos años se está construyendo un modelo que reconoce la responsabilidad del conjunto de la sociedad en reducir las barreras del entorno y fomentar la participación real de las personas con discapacidad en diversos ámbitos. Identificarse con la cultura y participar activamente de la misma, ofrece sentido de identidad a las personas y supone una mejora de su calidad de vida a nivel personal, profesional y relacional. En el año 2023, la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Raíles firmaron un acuerdo de colaboración para fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario. A través de esta propuesta de colaboración, se ha creado un espacio abierto de arte donde personas creadoras de la Fundación Raíles tienen la oportunidad de participar activamente en el espacio de la universidad, desarrollar su proyecto de vida, relacionarse de forma inclusiva, y expresarse creativa y profesionalmente. Así mismo, el alumnado y profesorado tiene la oportunidad de formar parte activa de dicho espacio a través de diversas experiencias y encuentros. La propuesta de investigación y la recogida de datos están actualmente en curso, siendo las entrevistas, cuestionarios, obra plástica y la observación las principales herramientas utilizadas. Las primeras impresiones revelan que participar en el taller de arte en la universidad supone una oportunidad de establecer nuevas relaciones sociales naturales y de desarrollo profesional y personal, así como una oportunidad inclusiva para la creación de nuevas iniciativas colaborativas con el alumnado y el profesorado.

Palabras clave: talleres abiertos de arte, discapacidad intelectual, proyectos colaborativos.

Introducción / Marco Teórico

Actualmente es observable un paulatino crecimiento del interés y reconocimiento de las personas con discapacidad intelectual en la vida cultural, así como de su potencial creativo y artístico (Comisión Europea, 2021). Sin embargo, existe una realidad de restricciones en relación con el acceso con los apoyos necesarios al desarrollo creativo personal, así como a formaciones, talleres, eventos o convocatorias culturales, existiendo numerosas barreras que dificultan la participación (Vargas Pineda y López Hernández, 2020).

El estudio sobre las oportunidades de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en los sectores culturales y creativos de la Comunidad de Madrid recoge el avance de los últimos años hacia un modelo que reconoce la responsabilidad del conjunto de la sociedad en reducir las barreras del entorno y ofrecer posibilidades de participación cultural activa en diversos ámbitos como el educativo, laboral, o social entre otros (Plena Inclusión Madrid, 2022). La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2008), en su artículo 30 en relación a la participación en la vida cultural subraya la importancia de que las personas con discapacidad tengan la posibilidad de desarrollar su potencial creativo e intelectual en su propio beneficio y para el enriquecimiento de la sociedad. En este sentido, es importante tener especial consideración en fomentar la posibilidad de una participación cultural activa, así como la promoción y visibilización de dicha participación, voz y expresión.

El acceso a la cultura no sólo se concibe como la participación en eventos, servicios y programas culturales y artísticos. Asimismo, se trata de garantizar la oportunidad de formar parte del proceso, de la toma de decisiones y manifestación opiniones, y de poder expresarse creativamente. La accesibilidad en este campo implica que la persona tome una posición no exclusivamente como receptora de la expresión estética cultural, sino como individuo activo en la construcción de sus significados (Fuentes Viera, 2021). Así pues, el significado que le dan las personas interesadas por la creación artística al hecho de ser artistas y desarrollar su propio lenguaje plástico e identidad cobra gran importancia como un factor determinante en su desarrollo productivo y creativo (Vargas pineda y López Hernández, 2020), y en el desarrollo de la valoración personal de su propia obra y proceso creativo.

Desde esta realidad, fomentar la creación de un tejido y red de apoyos y programas culturales accesibles, abre una vía a la participación e inclusión social de las personas en su entorno, así como fomenta la motivación a interés personal y social de las personas artistas con discapacidad intelectual (Antúnez del Cerro et al., 2022). La independencia, el bienestar y la participación social son los tres factores que engloban las ocho dimensiones de la calidad de vida. Estos aspectos recogen conceptos como el desarrollo personal, la autodeterminación, el bienestar emocional o la participación activa en la comunidad (Van Loon, 2009), conceptos directamente relacionados con la percepción que la persona tiene de sí misma, y las relaciones sociales y profesionales que establece, y por lo tanto con su identidad como artista.

La Organización Mundial de la Salud en el informe “What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?” (2019) basado en la revisión de más de 900 publicaciones científicas, revela el amplio impacto de las artes en el bienestar de las personas. Entre otras conclusiones, pone en evidencia que la pertenencia y participación activa en actividades artísticas y culturales permite abordar la calidad de vida desde la amplitud del contexto social y comunitario. Por ello, establecer talleres abiertos de creación y experimentación artística en espacios inclusivos como es la universidad, así como la apertura de las instituciones y los centros educativos, supone un apoyo para la autorrealización y desarrollo personal.

Las aportaciones del “CultureForHealth Report” (2022), una acción preparatoria presentada por la Unión Europea como respuesta al informe publicado por la Organización Mundial de la Salud, reafirman el importante papel de la cultura para la salud y el bienestar. A través de este informe, la Unión Europea acoge las evidencias científicas en relación con las artes, añadiendo nuevas categorías como el papel de la cultura en el bienestar subjetivo y comunitario de las personas. Dentro del bienestar subjetivo se revelan realidades como la mejora de la satisfacción y motivación, así como la adquisición de habilidades de autoexpresión, empoderamiento y compromiso social, o el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia. Como parte del bienestar comunitario, emergen temas como el aumento del compromiso social, la reducción del aislamiento, o el apoyo al desarrollo de una ciudadanía activa.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general es el desarrollo y establecimiento de un taller abierto de arte para personas con discapacidad intelectual interesadas en la creación artística en un entorno inclusivo.

Para ello, se disponen los siguientes objetivos específicos:

1. Crear un taller abierto de arte en las instalaciones dedicadas a la experimentación artística de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
2. Fomentar la relación de las personas creadoras de la Fundación Raíles con el alumnado y profesorado de la universidad.
3. Observar y recoger la trayectoria artística y experiencias personales y compartidas de las personas implicadas para conocer los beneficios de los espacios inclusivos a través del arte en la universidad.

Metodología / Método

Teniendo en cuenta la importancia del arte y la cultura en el desarrollo del bienestar subjetivo y comunitario de las personas, en el año 2023, la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Raíles firmaron un acuerdo marco de colaboración para fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario. La Fundación Raíles es una entidad dedicada a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo como ciudadanas de pleno derecho, y al apoyo en la construcción y evolución de su proyecto de vida.

Entre otros objetivos del acuerdo marco, se estableció la posibilidad de colaboración en proyectos de investigación conjuntos, de interés y beneficio mutuo, así como la organización y promoción de proyectos culturales, talleres y programas de formación. Durante los años 2023 y 2024 de enero a junio, todos los jueves de 11 a 13 horas, un grupo de 21 personas artistas, creadores y creadoras de la Fundación Raíles han acudido con los apoyos necesarios a una de las aulas especializadas para la creación plástica de la Facultad de Educación. Dentro de la fundación, dicho proyecto es conocido como Arte en la Universidad, cuya base es el desarrollo de un taller inclusivo de arte, abierto también a alumnos y alumnas de la universidad, y otras personas interesadas.

La metodología de abordaje de dicho espacio se lleva a cabo en base al concepto de open studio, también conocido como taller abierto de arte. Esta forma de trabajo se define como un ambiente de exploración y experimentación artística libre, abierto, relajado y flexible (Omand y Bumanglag, 2022). En dicho espacio, no existe una estructura concreta, sino que las personas llevan a cabo su trabajo, creación y rutina en un entorno de no estrés, y adaptado a sus necesidades presentes. La filosofía subyacente es proporcionar un contexto donde explorar y expresar el proceso creativo sin restricciones, exigencias o la necesidad de una producción o resultado concreto (Moon, 2001).

Como parte de dicho programa, además del taller semanal, se han realizado dos experiencias concretas de creación compartida. Durante el año 2023 se llevó a cabo Living Museum: IA, arte, diversidad y salud mental, un proyecto de colaboración con la Asociación Living Museum Madrid y la Fundación Telefónica. A través del mismo, se fomentó la experimentación visual y plástica a partir de diferentes herramientas de inteligencia artificial. En el 2024 se ha realizado la experiencia artística e inclusiva Pintar con Luz, junto con la asignatura Fundamentos de la Educación artística del doble grado bilingüe de Maestro de Educación Primaria.

La propuesta en su conjunto nace también con un objetivo de investigación, donde conocer de forma paulatina los beneficios de desarrollar talleres abiertos e inclusivos de arte en el entorno universitario. El diseño de la investigación está basado en un enfoque cualitativo, siendo el principal método de investigación la Investigación Basada en las Artes. Para la recogida de información se ha utilizado la observación participante donde la persona investigadora recoge información a través de la observación directa y la participación activa (Ruiz, 2012). Dentro de la observación participante, además de la observación directa, es posible mezclar también diversas técnicas metodológicas como las entrevistas a sujetos e informantes, el análisis de otros documentos y experiencias, y la introspección (Fernández Droguett, 2009).

Dado que el proyecto se ha establecido a largo plazo, en un mínimo de tres años, la recogida de datos está actualmente en curso con la realización de entrevistas semiestructuradas a las personas implicadas, así como a través de las obras plásticas realizadas en los talleres y experiencias.

A lo largo de los dos primeros años, se ha elaborado un cuestionario anónimo de Google Forms a las personas voluntarias y profesionales participantes en el proyecto Living Museum: IA, arte, diversidad y salud mental. También se ha grabado un vídeo que recoge las vivencias de las personas creadoras y artistas de la Fundación Raíles, y desde Living Museum Madrid se ha elaborado un libro blanco que recoge diversas reflexiones y puntos a tener en cuenta para experiencias similares. En relación con el encuentro Pintar con luz, se han recogido datos

de todas las partes implicadas. El alumnado reflexionó a través de la creación plástica sobre el encuentro en un trabajo final de la asignatura, y las personas de la Fundación Raíles han participado en entrevistas semiestructuradas sobre la experiencia.

Por último, cabe destacar que la propuesta y creación de este proyecto parte de la experiencia previa del programa Encuentros Creativos, un proyecto de creación artística compartida llevado a cabo durante tres años entre Miradas Insólitas, un grupo de artistas con discapacidad intelectual, y el alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Resultados y Discusión

A pesar de que el proyecto, la propuesta de investigación y la recogida de datos están en curso, a través del desarrollo de los talleres durante los dos años, y de las vivencias y reflexiones de las personas implicadas recogidas hasta el momento, ha sido posible observar que participar en el taller de arte en la universidad supone una oportunidad de establecer nuevas relaciones sociales naturales en un entorno inclusivo y dedicado a la construcción de conocimiento y fomento de la creatividad.

Acudir semanalmente a la universidad ha sido una de las motivaciones principales de muchas de las personas creadoras que han participado en el proyecto. Además de todos los momentos compartidos durante el taller, donde se han llevado a cabo obras individuales y colectivas, destacan también los momentos compartidos en la facultad. Uno de los espacios especialmente destacables es la media hora antes de comenzar el taller, donde las personas de la Fundación Raíles van a desayunar a la cafetería, se encuentran en la entrada con otros alumnos y alumnas y con el profesorado, o preguntan en conserjería las dudas entre otras posibilidades. Este espacio, que se ha dado de forma espontánea y natural, ha enriquecido enormemente el proyecto, y resulta un claro y cotidiano ejemplo del amplio campo que es la inclusión, sus posibilidades y beneficios.

En segundo lugar, el proyecto ha supuesto una posibilidad de desarrollo personal y profesional a través del arte, ya que contar con una sala dedicada a la creación y con herramientas y espacios específicos como un horno cerámico, grandes mesas de dibujo o pilas donde lavar el material, ha permitido el desarrollo de obras de diversos materiales y grandes dimensiones. Este espacio artístico, con diversas obras en las paredes y un espacio expositivo en la entrada, ha ofrecido también la oportunidad de estar presentes en la creación y de que sea el propio arte y la experiencia el tema central de relación y conversación. Contar con una sala específicamente dedicada al arte, ha supuesto un apoyo en el desarrollo de la identidad de artista, un acercamiento a la autorrealización personal y valoración del propio proceso creativo, y un amplio paso hacia la proyección social como artistas y reconocimiento dentro de la comunidad.

Conclusiones y Propuestas

El desarrollo y puesta en marcha de un acuerdo de colaboración para fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario supone una oportunidad de apertura a nuevas relaciones que surgen en el entorno natural. Tanto para el alumnado como para las personas creadoras que acuden al taller de arte, es una oportunidad de desarrollo personal y profesional, de apertura a la diversidad y de comprensión de la inclusión desde la propia experiencia.

Además de la importancia de establecer los talleres de arte, es observable la necesidad de promoción de los mismos, de tal forma que otras personas interesadas en la creación artística puedan formar parte activa del proyecto, creándose así una dinámica inclusiva en torno al arte y la cultura dentro de la propia universidad

Referencias bibliográficas

- Antúñez del Cerro, N., Albar Mansoa, J. y Morla Sánchez, J. (2022). Encuentros creativos: Experiencia colaborativa entre artistas con y sin discapacidad intelectual. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), 1-20.
- Comisión Europea (2021). Comunicación de La Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, pp. 1-34.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization (WHO).
- Fernández Droguett, F. (2009). La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Revista temas sociológicos*, 13, 49-66.
- Fuentes Viera, T. (2012). El acceso a la cultura como vía a la inclusión de las personas con discapacidad. *El Amauta*, 8(9), 1-23. Recuperado a partir de http://amauta.upra.edu/vol8-9/vol8-9dossier/Articulo_Thaniana_Fuentes.pdf
- Moon, C. (2001). *Studio Art Therapy: Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist*. Jessica. Kingsley Publishers.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Omand, H. y Bumanglag, D. (2022). Literature Review. *Contemporary Practice in Studio Art Therapy*, 1, 24-36.
- Plena Inclusión Madrid (2022). Estudios de oportunidades de empleo para personas con discapacidad intelectual en los sectores culturales y creativos de la Comunidad de Madrid. Plena Inclusión Madrid y Fundación ONCE.
- Ruiz, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5a edición). Universidad de Deusto.
- Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 229, 40-53.
- Vargas-Pineda, D. R. y López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 31-44. <https://doi.org/10.5209/aris.60622>
- Zbranca, R., Dâmaso, M., Blaga, O., Kiss, K., Dascşl, M. D., Yakobson, D., & Pop, O. (2022). *CultureForHealth Report. Culture's contribution to health and well-being. A report on evidence and policy recommendations for Europe*. Culture Action Europe.

COSECHANDO EL AMOR: LA EXPERIENCIA DEL PID DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA UVA

Katherine Gajardo Espinoza, Laura Escalona-Rubio, Jessica Velásquez Malagón, Judith Cáceres-Iglesias
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: katherine.gajardo@uva.es

Resumen

El GID "Educación Inclusiva y Formación en la Práctica" de la Universidad de Valladolid, existe hace más de 10 años realizando Investigación-Acción para la transformación educativa. Presentamos una reflexión sobre los sentimientos, especialmente el amor, experimentados por sus participantes. Utilizamos para ello entrevistas informales con seis participantes del GID, abordando temas como el ambiente acogedor, la diversidad, y la reflexión conjunta. Los resultados muestran que el GID proporciona un espacio donde el amor se manifiesta a través de relaciones horizontales, solidaridad, y sentido de comunidad. Se destaca cómo el grupo se convierte en una "familia" para los participantes, brindando apoyo emocional y contribuyendo al desarrollo personal y profesional.

Palabras clave: educación Inclusiva, redes docentes, renovación pedagógica, amor.

Introducción / Marco Teórico

Según López Melero (2012), educar es un acto amoroso que implica respetar las diferencias individuales de cada estudiante. Sin embargo, en la actualidad, las lógicas tecnócratas y la excesiva independencia en el sistema educativo han relegado la importancia de las relaciones afectivas en el aula.

Autores como Dewey, Freire, Freinet y Montessori recalcan la importancia de desear el mejoramiento para el estudiantado como parte intrínseca del proceso educativo. Freire en palabras de Romão (2019) enfatiza que el amor es fundamental para cualquier revolucionario auténtico, ya que este sentimiento permite identificar e indignarse ante las injusticias. Asimismo, López Melero (2012) argumenta que el amor no es algo que se enseñe, sino que es inherente al ser humano y es esencial para establecer relaciones transformadoras en el ámbito educativo.

La teoría freireana resalta la importancia del diálogo amoroso entre docentes y estudiantes (Santos, 2023), donde el amor impulsa al maestro o la maestra a luchar por la libertad y la transformación social a través de la ética y el conocimiento. Esta relación dialógica y afectuosa permite construir una comunidad educativa respetuosa con las individualidades y basada en la convivencia.

Arrillaga (2019) agrega que la acción educativa del docente debe ser vivida con alegría y compromiso, lo que implica convertir la educación en una experiencia placentera y significativa que fortalezca la iniciativa y la motivación de los estudiantes. Esto evidencia el profesorado inclusivo no solo ama, sino que también se siente satisfecho con su elección profesional y mantiene viva la esperanza de transformación.

La colaboración entre docentes puede ayudar a fortalecer espacios amigables con la liberación de los sentimientos que conducen a la transformación educativa, por ello pensamos fundamental el estudiar y difundir experiencias que den el ejemplo.

Objetivos / Hipótesis

Describir los sentimientos, especialmente aquellos relacionados con el amor, experimentados por las participantes del Grupo de Innovación Docente (GID) “Educación Inclusiva y Formación en la Práctica” (Universidad de Valladolid), así como investigar los elementos que impulsan estos sentimientos.

Metodología / Método

Este estudio constituye una reflexión dentro de un proyecto más amplio llevado a cabo por el GID, conformado por profesorado de educación infantil, primaria y universitaria, así como por estudiantes de Grado, Máster y Doctorado, todos ellos entusiastas de la educación inclusiva. El GID se enfoca en diversos objetivos, como vincular la teoría educativa sobre educación inclusiva con su práctica en las escuelas, emplear procesos de investigación-acción participativa para promover la transformación de la enseñanza y crear materiales para el desarrollo de la educación inclusiva.

En este estudio en particular, no nos centramos en las acciones del GID, sino en los sentimientos que provoca su existencia en sus participantes, tanto nuevas como antiguas. Para ello, realizamos entrevistas informales (Kvale, 2012), que consisten en diálogos espontáneos surgidos de la interacción reflexiva entre dos personas. Entrevistamos a seis personas, incluyendo profesoras universitarias, estudiantes de doctorado y maestras de infantil y primaria, con edades comprendidas entre los 26 y 59 años.

Se aplicó el protocolo de Kvale (2012) para entrevistas informales, transcribiendo las entrevistas y realizando un análisis temático mediante una codificación abierta inductiva. Del análisis surgieron cuatro dimensiones, las cuales se exponen en los resultados.

Resultados y Discusión

El amor se siente en un ambiente acogedor:

El trabajo en el GID se desarrolla una vez al mes en un aula de la Facultad de Educación de Segovia, preferentemente después de las 18:00:

El aula donde se desarrolla es pequeña y normalmente ya acostumbramos a sentarnos el círculo, es como una norma no escrita, siempre somos entre 8 o 20 personas... algunas vienen del pueblo y otras se conectan por internet, una de Argentina, otra de Ávila y una de Alemania (Profesora Universitaria 2).

Los espacios no son distintos a los que se dan en cualquier aula universitaria, pero el sentarse en círculo y el ambiente que se crea da seguridad a sus miembros:

Para mí el GID es un lugar de refugio (...) es un lugar en donde si yo paso un mal día, llego a ese lugar y siento que todo vale la pena. Puede que en la Universidad donde soy profesora en algún momento tenga algún problema, sin embargo, en ese lugar encuentro un consejo acompañado de un abrazo (Profesora Universitaria 1).

Los sentimientos, para algunas personas mutan, porque el espacio les da el lugar para hacerlo:

Cundo empecé con el GID sentía miedo, miedo porque temía encontrarme con personas que supieran mucho de educación y que yo no supiera nada. Sin embargo, a los pocos meses, me sentía más tranquila, más cómoda, relajada (Profesora universitaria 2).

El GID es como hacer también catarsis, es darte cuenta de que hay muchas personas que también necesitan ser escuchadas y cómo podemos ayudarles porque no solo se centra en un problema sino hablamos todas nuestras situaciones. Es un lugar cómodo, donde puedes liberarte (Estudiante de Doctorado 2).

El ambiente acogedor se expande a otros lugares, como el bar que está al lado de la Universidad:

Lo mejor del GID es la caña que nos tomamos al final, porque no podemos dejar de hablar de educación, porque queremos hablar con nuestras compañeras, porque queremos transformar nuestra escuela y el tiempo nunca es suficiente (Maestra de primaria)

El amor se ejerce respetando la diversidad:

El GID es un espacio inclusivo que acoge a una amplia variedad de participantes, que van desde maestras y maestros, tanto rurales como urbanos, hasta estudiantes de magisterio, doctorandas y profesores de la Universidad de Valladolid. No obstante, su diversidad va más allá de los roles educativos convencionales. En el seno del GID se encuentran personas migrantes, niños y niñas que son hijos de las integrantes del grupo, directores y administradores escolares, maestras noveles, entre otros. Esta diversidad enriquecedora refleja la multiplicidad de perspectivas y experiencias que convergen en el grupo.

Siempre están atentas a escucharte hacerte parte de algo y sí, siempre están ahí para darte la mano para no hacerte sentir a un lado también soy extranjera y cuando comento lo que pasa en mi país siempre están tan atentos a escucharme interesados en mis circunstancias (Estudiante de Doctorado 1)

Yo soy extranjera y muchas veces he sentido que se me trata distinto por esta característica sin embargo en este lugar yo me siento una parte me siento igual siento que no tengo que estar explicando ciertas palabras que digo que pueden ser de poco uso aquí siento que voy a tener un abrazo o voy a poder saludarte abrazo (Profesora universitaria 1).

En este contexto diverso, el mensaje esencial que prevalece es el de la igualdad. El GID se erige como un espacio donde todas las voces son escuchadas y valoradas por igual, donde se promueve activamente la equidad y la justicia. Más allá de las diferencias individuales, se fomenta un sentido de comunidad basado en el respeto mutuo, la solidaridad y la colaboración:

Recuerdo que mi entrada en el GID fue por el TFG, que fue en pandemia, entonces fue online. Yo me conectaba y no conocía a casi nadie. No hablaba porque me sentía pequeña, sentía que no podía aportar en nada (...) todo cambio, dejé de sentirme pequeña (Estudiante de Doctorado 2).

El amor surge de la reflexión conjunta:

Además de crear un espacio acogedor, el cariño que impera en los intercambios dialógicos del GID: "Reunirnos es compartir, colaborar, conocer a otras personas implicadas que son un ejemplo para seguir" (Maestra de infantil).

En el GID se reflexiona abiertamente de fenómenos complejos, por eso, inicialmente las personas que inician su periplo en él temen:

El miedo es necesario en la vida, yo he sentido miedo cuando inicié: miedo a ser ignorante. Sin embargo, conoces personas que son un referente y aprendes sobre relaciones horizontales. Hoy yo sé que puedo hacer que los nuevos participantes se sientan tranquilos y confíen en ellos mismos (Profesora universitaria 2).

(...) Pero me acuerdo de que el primer día salí muy contenta, me sentí acogida por ese cariño que se tenían los unos a los otros y esa pasión que nos une (Estudiante de doctorado 1).

Sin embargo, de las reflexiones sobre ese sentimiento de miedo que en los primeros días invade las experiencias de la mayoría de las participantes, se puede extraer sentimientos de amor que florecen del sentimiento de pertenencia al grupo “familia”:

Hoy en día, puedo decir que el GID es como una familia para mí. Encuentro esas palabras o esos consejos que necesito para solventar un problema de mi vida cotidiana, con mis hijas, por ejemplo, con el hijo de una conocida (Profesora universitaria 2).

Yo en el GID he encontrado a mi segunda familia. Logro suplir las carencias afectivas que esa familia que tengo a miles de kilómetros no puede darme. Encuentro refugio, abrazos, palabras de aliento y consejos que me facilitan mi día a día, tanto a nivel académico como a nivel personal (Estudiante de doctorado 2).

La sensación de que se está en una familia se justifica en las características propias de cada persona que participa del GID, que finalmente se materializa en amor:

En el GID hay personas muy solidarias y eso hace que no te de miedo expresar tu opinión (Maestra de Primaria).

Ahora para mí el GID es amor es cariño es un grupo en el que puedes compartir lo que sea, donde te van a apoyar, si lo has hecho bien o mal, te lo van a decir con todo el cariño posible... hasta con problemas de la vida personal (Profesora Universitaria 2)

El amor es una pieza fundamental: hacia la educación y hacia el alumnado, eso es a lo que yo llamo: ética por los cuidados (Profesora de infantil).

Conclusiones y Propuestas

La reflexión tuvo por objetivo describir los sentimientos, especialmente aquellos relacionados con el amor, experimentados por las participantes del Grupo de Innovación Docente (GID) “Educación Inclusiva y Formación en la Práctica” (Universidad de Valladolid), así como investigar los elementos que impulsan estos sentimientos.

En general, el amor se transforma en un principio que rige la relación entre las participantes del grupo de innovación docente, influyendo significativamente en su compromiso y colaboración. A través del análisis de los sentimientos, se identifican múltiples facetas del amor que van más allá del afecto personal y se extienden a la pasión por la enseñanza, el respeto mutuo, la solidaridad y el sentido de comunidad. Estos elementos no solo fortalecen los lazos entre las integrantes del grupo, sino que también impulsan su motivación y

dedicación hacia la mejora continua de las prácticas pedagógicas y el logro de objetivos educativos compartidos.

La exploración de estos aspectos permite comprender más profundamente la dinámica emocional y motivacional dentro del grupo de innovación docente, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de las participantes.

Referencias bibliográficas

López Melero, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 17-52.

Romão, J. E. (2019). Pedagogía del amor: Paulo Freire hoy. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 73-84.

Santos, R. L. D. (2023). *Reflexões e Proposições para uma Abordagem Pedagógica sobre o Amor na Escola* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Federal de Integración Latinoamericana). <https://dspace.unila.edu.br/items/309fc002-e234-48bf-96d8-1f0b114300dc>

Arrillaga, C. E. L. (2019). Practica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor. *Revista Scientific*, 4(11), 280-294.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN DIFERENTES ENTORNOS SOCIOCULTURALES

María Carmen Valero Jiménez
CEIPSO Suárez Somonte

Autoría de correspondencia: mcvalero@gmail.com

Resumen

Con el presente trabajo se realiza un estudio de investigación en 2 escuelas de entornos muy diferentes sobre cómo aprenden los alumnos. Para ello, se utiliza el cuestionario CHAEA y posteriormente se analizan los resultados obtenidos.

Se extraen conclusiones y se aplican las propuestas de mejora para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos, sea cual sea su nivel sociocultural.

Finalmente, se pretende ofrecer, basándonos en las investigaciones de P. Honey y C.M Alonso una serie de sugerencias para mejorar y optimizar los diferentes estilos de aprendizaje.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, activo, teórico, pragmático, teórico.

Introducción / Marco Teórico

Al igual que el alumnado es diverso también son diversas las formas de aprender. Encontramos personas que organizan su pensamiento de una manera lineal, secuencial u holística.

Por ello, existen distintas Teorías sobre los Estilos de Aprendizaje han confirmado esta diversidad entre los individuos y propuesto un camino para mejorar el aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje son un aspecto fundamental que definen muy claramente las diferencias personales de los alumnos. Cada alumno aprende de una forma personal y distinta, por lo que se hace preciso plantear una normativa flexible que sea válida para todos los alumnos, según sea su estilo, es decir, deberemos facilitar caminos para adaptar esas “normativas” generales a la peculiaridad de cada alumno.

Pero el nivel sociocultural es una dimensión que también influye en cómo la persona adquiere y procesa el conocimiento. Por ejemplo, un individuo que proviene de un entorno cultural donde se valora la memorización y la repetición puede tener un estilo de aprendizaje más orientado hacia la repetición de información, mientras que otro que proviene de un entorno donde se fomenta el pensamiento crítico y la creatividad puede tener un enfoque más orientado hacia la exploración y la experimentación. Así, el contexto sociocultural puede moldear las preferencias y estrategias de aprendizaje de una persona. Por ello, vamos a hacer un estudio de estilos en diferentes contextos y proponer cómo actuar en ellos.

El problema a investigar tiene como objetivo establecer la influencia los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de 5º de primaria de 2 centros educativos de entornos muy diferentes de una capital de provincia: el primero pertenece a un barrio céntrico donde sus alumnos, a priori, tienen acceso a variados recursos culturales y socio comunitarios. Las familias tienen un nivel socioeconómico medio-alto que les ofrecen estímulos variados y de calidad. El segundo centro pertenece a un barrio periférico, principalmente industrial con pocos recursos socioeducativos que pueden determinar la estimulación necesaria de los alumnos. El nivel socioeconómico de las familias es bajo y será la escuela la que trate de compensar desigualdades e intentar reducir la brecha educativa.

Alonso, Gallego y Money (1994) plantean que existen suficientes investigaciones que muestran correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, los alumnos aprenderán con mayor eficacia cuando se les enseña según sus estilos.

Dicha situación hace que los docentes deban identificar los estilos que tienen los estudiantes para fortalecer su potencial.

Realizar investigaciones sobre los diferentes estilos de aprendizaje nos ayudará a entender los comportamientos que se observan a diario en el aula, su relación con la forma de aprender y el tipo de actuación que puede resultar eficaz.

Por todo esto, planteamos las siguientes cuestiones: ¿Qué estrategias se deben innovar? ¿Influye el nivel sociocultural al aprendizaje del alumno? ¿Nuestra participación mejora del rendimiento de los estudiantes?

Objetivos / Hipótesis

Los principales objetivos de este estudio son:

- Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra aula diagnosticando los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos.
- Reconocer los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos de primaria.
- Conocer las características y actitudes de los alumnos con el fin de encontrar la mayor protección posible en su estilo de aprendizaje respectivo.
- Valorar e interpretar los resultados obtenidos de la investigación y propuestas de mejora.

Metodología / Método

Para el presente estudio de investigación se ha utilizado el cuestionario “CHAEA” de Honey y Mumford en la modalidad “junior” que fue adaptado para alumnos de primaria (<https://chaea-junior.blogspot.com/>).

Muestra

La muestra está compuesta por 2 clases de 5º de PRIMARIA de un colegio de un barrio céntrico y otro del barrio periférico.

Procedimiento de recogida de datos.

El cuestionario que nos ocupa consta de 44 ítem de respuesta dicotómica, en cada uno de los cuales se debe señalar el signo + si se está más de acuerdo con lo que dice el ítem y el signo - si se está más en desacuerdo.

Los 44 ítem se han distribuido aleatoriamente correspondiendo 11 ítem a cada estilo de aprendizaje.

Se les indica que el objeto del cuestionario es averiguar de qué manera estudian-aprenden, por tanto, no hay respuestas acertadas o erróneas en este test. Deben responder a todas.

Después, obtendremos el perfil numérico de cada alumno y los datos se trasladarán a un “eje de coordenadas”, donde se podrá trazar y conocer su propio perfil de estilo de aprendizaje.

Interpretación de los resultados del cuestionario.

La interpretación de las puntuaciones está en función de los resultados del grupo comparando los de ambos centros. Siguiendo las sugerencias de Honey, se han agrupado los resultados obtenidos en 5 niveles:

	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11
REFLEXIVO	0-4	5-6	7-8	9	10-11
TEÓRICO	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11
PRAMÁTICO	0-4	5-6	7	8	9-11

Características de los diferentes estilos:

Se pueden diferenciar cuatro tipos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar:

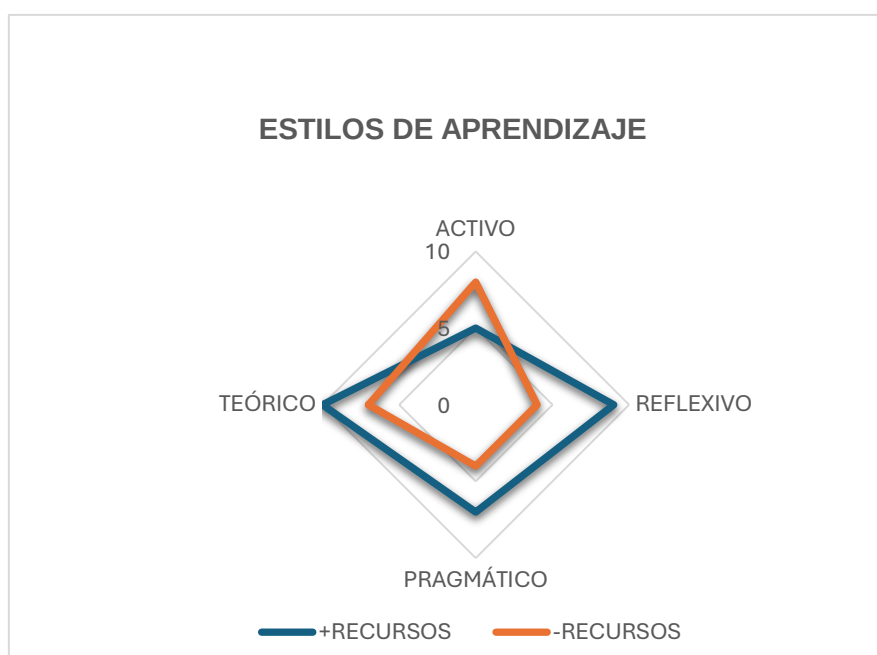
- **ACTIVOS:** Se implican plenamente en nuevas experiencias. Poseen una mente muy abierta, no son escépticos, abordan con entusiasmo las nuevas tareas. Son personas de grupo que se vuelcan en los asuntos de los demás. Sus características: animador, descubridor, arriesgado, espontáneo, creativo, protagonista.
- **REFLEXIVOS:** Les gusta observar las experiencias desde diferentes perspectivas. Analizan los datos con detenimiento antes de llegar a ninguna conclusión. Consideran todas las alternativas posibles. Se deleitan observando las actuaciones de los demás, escuchan y raramente intervienen hasta que se ven dueños de la situación. Sus características son: ponderado, receptivo, analítico, observador, paciente, investigador.
- **TEÓRICOS:** Son muy lógicos. Intentan integrar todas sus observaciones dentro de una teoría. Son perfeccionistas y buscan la coherencia de hechos. Son analíticos y sintéticos. Su sistema de pensamiento es profundo, sobre todo al establecimiento de principios, modelos y diferentes teorías. Sus características: metódico, lógico, objetivo, crítico, sistemático, ordenado, pensador.
- **PRAGMÁTICOS:** Aplican las ideas de forma práctica. Su día a día se caracteriza por el descubrimiento del aspecto positivo de las nuevas ideas e intentan aprovechar cualquier oportunidad para experimentar y llevarlas a cabo. Con aquello que les atrae y llama su atención actúan de una forma segura y rápida. Sus características: experimentador, práctico, eficaz, planificador, técnico, ...

Resultados y Discusión

Es preciso señalar que en pocas ocasiones una persona se ajusta de manera absoluta a un estilo de aprendizaje determinado. La mayoría suele pertenecer a un tipo intermedio que comparte características de otros estilos.

A través del estudio de los datos obtenidos mediante el cuestionario, siempre contando con que el grupo ha entendido correctamente la prueba y que las respuestas obtenidas se pueden dar por fiables por su índice de sinceridad, se obtienen los siguientes resultados:

1. En conjunto, se puede observar que el alumnado del centro con más recursos tiene preferencia alta por el estilo reflexivo y teórico, frente al alumnado del colegio con menos recursos que predomina básicamente el estilo activo y baja o muy baja en el estilo reflexivo y pragmático.
2. El estilo de aprendizaje que predomina en el grupo 1 es el Estilo Teórico, con un 42%, de los cuales el 9% de estos alumnos posee una preferencia baja, el 18% de estos alumnos posee una preferencia moderada, el 63% de estos alumnos posee una preferencia alta y el 9% posee una preferencia muy alta. Sin embargo, en el grupo 2 predomina el estilo Activo con un 36%, de los cuales el 8% de estos alumnos posee una preferencia baja, el 10% de estos alumnos posee una preferencia moderada, el 20% de estos alumnos posee una preferencia alta y el 62% posee una preferencia muy alta.



Por lo cual, podemos decir que, en el grupo 1, predominan los alumnos de aprendizaje teórico, seguidos del reflexivo (son analíticos, observadores...) y en el grupo 2 son eminentemente activos (creativos, espontáneos...).

Esto nos lleva a pensar que los alumnos que cuentan con más oportunidades se pueden permitir abordar los contenidos en mayor profundidad, tienen acceso a más materiales de lectura, talleres, viajes, que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico y posiblemente menos preocupaciones, entornos más tranquilos y necesidades cubiertas, mientras que los alumnos con entornos más limitados prefieren un enfoque más activo o experiencial para aprender, se enfrentan a más desafíos al tener menos recursos como libros o tecnología. Están más acostumbrados a compartir por lo que les va mejor a través de la cooperación, los proyectos y temáticas sobre temas reales y próximos a ellos.

Recordamos que en el mundo del aprendizaje existe la brecha educativa, sobre todo en innovación y tecnología. También existe brecha en sus relaciones sociales y/o de género o incluso generacional. Esto marca también las diferencias en el aprendizaje.

Es importante destacar que esta reflexión no es exclusiva de los alumnos con más o menos recursos. Todos los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas. De hecho, fomentar la reflexión y el pensamiento crítico debería ser un objetivo fundamental de la educación para todos los estudiantes, ya que estas habilidades son fundamentales para el éxito en la vida personal y profesional.

Conclusiones y Propuestas

Todo el mundo tiene preferencia por un determinado estilo, sin embargo, estos no son inmutables, ya que van evolucionando según la edad y experiencia. Se puede mejorar en cada estilo con la metodología y prácticas adecuadas, de forma que se refuercen los estilos preferentes y se potencien los menos desarrollados.

El alumno más capacitado será aquel que sea capaz de aprender en cualquier situación que se presente. Para ello necesitará un buen nivel de preferencia en todos los estilos.

Es importante reconocer que tanto los estilos de aprendizaje como el nivel sociocultural son fluidos y pueden cambiar con el tiempo y la experiencia. Además, es fundamental que los educadores y las instituciones educativas sean conscientes de estas dimensiones y busquen adaptar sus enfoques pedagógicos para satisfacer las necesidades y las características individuales de los estudiantes, así como para promover la inclusión y la equidad educativa. Al reconocer y valorar la diversidad de estilos de aprendizaje y contextos socioculturales, podemos crear entornos de aprendizaje más enriquecedores y significativos para todos los estudiantes.

Para mejorar el estilo activo lo mejor es decidir en primer lugar los aspectos a desarrollar. Los bloqueos más frecuentes: miedo al fracaso y al ridículo, ansiedad ante las cosas nuevas, falta de confianza en sí mismo, los planes para desarrollar el estilo activo deben ser viables y valorables fácilmente.

Sugerencias: Hacer algo nuevo, llevar algo llamativo al lugar de estudio, escuchar opiniones contrarias a la suya, practicar conversaciones con extraños, fragmentar el día cortando y cambiando las actividades cada media hora, forzarse a uno mismo a ocupar el primer plano.

La metodología a seguir para mejorar el estilo reflexivo y en los siguientes (teórico y pragmático) son similares: Los bloqueos que impiden el desarrollo del estilo reflexivo: no poder planificar y pensar con tiempo, estar impaciente por comenzar la acción, gusto por cambiar rápidamente de una actividad a otra, resistencia a presentar trabajos por escrito.

Sugerencias: Practicar la observación y estudiar el comportamiento de las personas, llevar un diario personal, practicar la revisión después de una reunión, investigar algo que exija una

difícil recogida de datos de diferentes fuentes, guardar lo escrito durante una semana, volver a ello y mejorarlo sustancialmente, prevenir a las personas impulsivas, considerar alternativas y prever las consecuencias, tomar un asunto controvertido y elaborar argumentos desde dos puntos de vista.

En el estilo teórico los bloqueos más frecuentes: dejarse llevar por las primeras impresiones, preferir la intuición y subjetividad, desagrado ante enfoques estructurados y organizados, preferencia por la espontaneidad y el riesgo.

Sugerencias: Leer temas que formen el pensamiento, resumir teorías, hipótesis y explicaciones, practicar la estructuración de situaciones, analizar cómo se utiliza el tiempo propio, inventar procedimientos para resolver problemas.

Los bloqueos más frecuentes del estilo pragmático: interés por la solución teórica antes que, por la práctica, dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas, creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación, los planes para desarrollar este estilo, también han de ser fiables y realizables fácilmente.

Sugerencias: Reunir técnicas, modos prácticos de hacer las cosas, experimentar, recabar ayuda de personas que tienen experiencia demostrada, elaborar planes de acción, recibir feedback, emprender un proyecto que se pueda llamar “Hazlo tú mismo”.

Cabe destacar, que son muchos los estudios publicados sobre este cuestionario y los resultados obtenidos (Sotillo Delgado, 2014).

Como propuestas a nuevas líneas de investigación, podríamos incluir nuevas variables para realizar un estudio más completo: en función del sexo, de la edad, ampliando dicha investigación a los colegios de la zona, ... También sería interesante aplicar dicho estudio a los docentes y comparar los resultados con los de sus alumnos.

Después de proponer un plan de mejora para fomentar cada uno de los estilos y haberlo puesto en marcha, otra línea de investigación que se podría desarrollar, sería volver a realizar dicho estudio con el fin de comprobar si los diferentes estilos de aprendizaje han cambiado y a la vez, estudiar si los resultados académicos han mejorado.

Por último, otra de las futuras líneas de investigación que se podría desarrollar, sería la de elaborar un Proyecto Educativo atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos donde se describirían las diferentes prácticas a realizar con el profesorado, en grupos de trabajo, el desarrollo del plan de acción dirigido a todos los alumnos del centro (actividades, estrategias...) y la evaluación tanto de la propia práctica docente como la del alumnado, a través de la propuesta de un Proyecto Educativo que desarrolle actividades, metodologías y estrategias basadas en los diferentes estilos de aprendizaje del alumno.

Referencias bibliográficas

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero.

Sotillo Delgado, (2014). El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. Revista Estilos de Aprendizaje, 7 (13). <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1013>

ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN SALUD PARA EVITAR EL USO DEL CIGARRO ELECTRÓNICO EN ESTUDIANTES LA MEDIA SUPERIOR DEL CBTIS 132 EN SONORA MÉXICO

María Isabel López-Vizcarra
Dirección General de Educación Media Superior DGETI

Autoría de correspondencia: marisabellv@icloud.com

Resumen

El presente trabajo trata acerca de la estrategia de educación popular en salud para evitar el uso del cigarro electrónico, CigE, en estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 132, CBTIS 132, perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI, ubicado en la ciudad de Hermosillo, Sonora México.

Se identificó el uso del CigE en estudiantes del grupo VIAMDTT, lo cual originó estrategias de educación popular dirigida a alumnos y padres de familia, con la participación de la Secretaría de Salud, Centro de Integración Juvenil del Estado de Sonora, CIJES, DGETI y la autora de este escrito, mismos que desarrollaron y accionaron mecanismos para informar y crear conciencia acerca de los riesgos del uso de CigE.

Se concluye que la comunidad educativa no disponía de la información científica referente a los efectos nocivos del CigE, ya que lo veían como algo inofensivo usado por adolescentes. Tras la capacitación, las encuestas reflejan cambio de 22.3% al 89.6% estudiantes y del 29.4% al 98.8% en los padres de familia respecto a la percepción del CigE como factor de riesgo en la salud de los usuarios. Con este accionamiento se logró concientizar a la comunidad escolar acerca de las consecuencias adversas en la salud en los consumidores del CigE y se propuso su implementación en el Sistema Educativo Nacional.

Palabras clave: educación popular, cigarro electrónico, media superior.

Introducción / Marco Teórico

El CigE es un dispositivo electrónico activado con una batería, produce aerosoles que contienen nicotina, saborizantes y otros químicos como glicerina, propilenglicol (Malagón 2021), aldehídos, nitrosaminas, metales, alcaloides e hidrocarburos aromáticos policíclicos, los cuales han demostrado toxicidad y efectos carcinogénicos (Planchet, 2020), pues el aerosol alcanza al sistema respiratorio en vías aéreas y zonas alveolares (Thirión-Romero, 2021). En presencia o ausencia de nicotina, la exposición al aerosol de cigE en la niñez y adolescencia puede provocar toxicidad pulmonar (Planchet, 2020) que amenaza la vida de los usuarios (López-Fermín, 2020), identificándose como evidente problema de salud pública, por lo cual debe evitarse su uso (DOF 31/05/22).

La Organización Mundial de la Salud señala que cada vez más niños y adolescentes usan el CigE ya que se sienten atraídos por sus diseños elegantes que se promocionan como productos inofensivos, modernos y de alta tecnología (DOF 31/05/22). Estos dispositivos electrónicos se inventaron en China en 2003 como estrategia de abandono del tabaco (Malagón, 2021), paradójicamente, se ha convertido en una vía adicional de iniciación al tabaquismo y otras drogas por su accesibilidad (Accinelli, 2020), sus atractivos sabores y la baja percepción de peligrosidad asociada a su consumo en la adolescencia (Carrasco, 2015; Lique, 2017).

En la última década, el uso de CgE ha incrementado de manera alarmante en la población adolescente de México (Centeno, 2020; López-Fermín, 2020). Su uso en los planteles educativos se está convirtiendo en una práctica habitual desde los niveles de secundaria y

preparatoria, ya que, al no contar con un olor característico, como el del tabaco u otras drogas, resulta difícil distinguir su uso en espacios cerrados y/o en lugares públicos, además, sus olores y sabores frutales atraen a los estudiantes y su tamaño práctico hace que sea fácil de esconder entre sus útiles, ropa y demás pertenencias (Centeno, 2020).

La pedagogía crítica tiene como finalidad la construcción de una comunidad más justa a partir del empoderamiento personal con una conciencia crítica, la cual les permite tomar las mejores decisiones respecto a situaciones personales, sociales, políticas y económicas (Giroux, 2003), en este escenario, los profesionales de la educación presentan los desafíos referentes a la construcción de saberes para ejercer la práctica docente de forma consciente y crítica, así como el conocimiento de referenciales teóricos y de estrategias didácticas que les posibiliten la construcción de saberes (Critelli, 2024) para propiciar en sus estudiantes la toma de decisiones asertivas que sean siempre a favor de la salud y de la vida.

El campo de la salud se considera un escenario propicio para accionamiento de estrategias educativas en diversos ámbitos y metodologías (Zea-Bustamante, 2019), donde la prevención en el consumo de sustancias tóxicas es relevante en la educación popular de salud, sobre todo en etapas de edad temprana, “en la visión de Paulo Freire, la Educación Popular es una propuesta política-educativa que sustenta y se construye en la práctica honesta, comprometida y ética, es una forma de compartir con otros el proceso de transformar no sólo el contexto, sino que al transformarse junto a los otros se lucha por la coherencia” (Delgado (2011, p20).

Los avances de la educación para la salud han evidenciado la necesidad imperante de reflexiones pedagógicas para accionar en el ámbito clínico como en el comunitario, esta estrategia de fortalecer la educación para la salud contribuye puntualmente a la reflexión pedagógica, siendo la educación popular un medio óptimo para promover un diálogo interdisciplinar entre la salud y la educación a través del desarrollo epistemológico, pedagógico y político de la educación popular, consolidándose como escenario de transformación, donde las personas son consideradas como sujetos con derechos sociales y no solo como objetos de estudio (Zea-Bustamante, 2019), donde el tema de la prevención del uso de dispositivos y/o sustancias tóxicas debe ser abordado en cualquier escenario social.

Objetivos / Hipótesis

Desarrollar estrategias de educación popular en salud para abordaje de la prevención del uso del cigarro electrónico.

Promover vínculos de participación social con la Secretaría de Salud y el Centro de Integración Juvenil del Estado de Sonora para la atención de estudiantes en riesgo de uso de cigarro electrónico.

Informar y crear conciencia en la comunidad escolar de los efectos adversos en la salud del uso del CigE.

HIPÓTESIS

El accionamiento de la estrategia de educación popular en salud como prevención del uso del CigE logra que el 70% o más de los estudiantes del CBTIS 132 sean capaces de reconocer los efectos adversos del uso del cigarro electrónico, y tomen decisiones a favor de su salud respecto a este tema.

Metodología / Método

1. Identificación del uso del cigE en estudiantes del plantel (feb/22). 2. Se aplicó encuesta anónima y con el consentimiento de los respondientes, diseñada por la CIJES al 100% del grupo: 43 alumnos, 32 mujeres, 11 hombres: ¿Has utilizado el cigarro electrónico? ¿De ser así, saben tus padres que usas el cigarro electrónico? ¿Consideras que puede causar un problema a la salud el uso del cigarro electrónico? ¿Qué resulta atractivo de usar cigarro electrónico? (mar/22) 3. Investigación científica a favor y en contra del uso del cigE (mar/22) 4. Accionamiento de la educación crítica a través del debate (abril 2022), 5. Conferencia

“Efectos nocivos del CigE” dirigida a padres de familia (abr/22), 6. Implementación del programa de salud pública “Si te drogas, te dañas” a alumnos (una vez por semana) y padres de familia del mismo grupo (una vez por mes) (feb/24-may/24), 7. Encuesta de salida con las mismas preguntas de la encuesta inicial (may/24), 8. Recomendaciones (may/24).

Resultados y Discusión

Se identificó el problema de salud pública del uso del CigE y se contactó a CIJES, quienes aportaron el cuestionario de la encuesta de inicio arrojando los siguientes resultados: total de alumnos 43, 32 mujeres, 11 hombres, nivel socioeconómico medio-bajo, 90% han utilizado o usan CigE, de ellos, el 77.7% lo consideran inofensivo para la salud, 22.3% lo consideran dañino y el 56.1% expresa que sus tutores desconocen que los usan, incluso, los padres han visto los dispositivos y creen que se trata de resaltadores de textos, memorias USB o marcadores, y no identifican que se trata de un cigE. Respecto a los padres de familia, el 61.2% usan o han usado el cigarro electrónico, el 70.6% lo consideran inofensivo, el 29.4% lo consideraron dañino, los padres que tienen conocimiento que sus hijos “vapean”, el 37.5% expresan que son ellos quienes compran los dispositivos a sus hijos, ya que prefieren que utilicen los CigE en lugar de usar el cigarro convencional de tabaco o cualquier droga, pues suponen inocuidad en los dispositivos electrónicos citados.

El siguiente paso fue la investigación científica de los pros y contras del CigE, seguido del debate grupal, dando apertura a los estudiantes para expresar sus ideas en un ambiente crítico, participativo y de respeto, compartiendo el conocimiento adquirido del tema investigado, posteriormente, se dio la conferencia “Efectos nocivos del CigE” dirigida a estudiantes y padres de familia, con la finalidad de ofrecer información científica pertinente respecto a este tema, para reforzar en sus hogares el apoyo a los estudiantes que ya usan los CigE y buscar alternativas para que dejen de consumirlos de forma segura y confiable.

De manera sincrónica, se participó en la convocatoria “Mejor Práctica Educativa Postpandemia de la DGETI 2022” presentando los resultados iniciales de este proyecto y se propuso la implementación de una campaña nacional de concientización del uso de los CigE y sus consecuencias en la salud de los adolescentes, dirigido a la comunidad escolar, con el fin de que los estudiantes y padres de familia cuenten con la información pertinente para poder tomar la decisión correcta a favor de su salud. De manera sucesiva, se aplicó la estrategia nacional denominada “Si te drogas, te dañas” impulsada por la DGETI, la cual consiste en curso-taller de capacitación para la prevención de adicciones, impartido por docentes del plantel y dirigido a alumnos con frecuencia de una vez por semana y a los padres de familia una vez al mes.

Tras implementarse estas estrategias, los estudiantes fueron capaces de identificar los riesgos en el uso de los CigE con la posibilidad de decidir no continuar usando estos dispositivos a decir de los estudiantes y expresado en el resultado en la encuesta de salida, donde el 89.6% lo consideraron nocivo la salud, en contraste con el 22.3% antes del accionamiento aplicado al mismo grupo de estudiantes, situación que deja aprobada la hipótesis planteada al inicio, misma que establece que posterior a la campaña, el 70% o más de los estudiantes son conscientes de los efectos nocivos del CigE.

Los resultados de la encuesta final con el mismo grupo de padres de familia indicaron cambio significativo en la percepción del cigarro electrónico expresado en la encuesta de salida cambiando del 29.4% al 98.8%.

Conclusiones y Propuestas

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes y padres de familia del VIAMDTT desconocían los efectos adversos a la salud que representa el cigarro electrónico, los adolescentes obedecen a una tendencia social donde presentan al CigE como algo de moda y llamativo que no representa problemas a la salud, sobre todo las versiones que no contienen nicotina. Asimismo, la permisibilidad de los padres de familia por la falta de

información referente a los riesgos en el uso del CigE, sugiere una alerta evidente para desarrollar las estrategias de acción que mitiguen este problema de salud pública.

A partir del 31 de mayo de 2022 se prohíbe la circulación y comercialización de estos en territorio mexicano (DOF 31/05/22), situación que genera focos de alerta en los usuarios de estos dispositivos, ya que además de infringir la Ley, se expondrían a la venta clandestina y sin regularización sanitaria, lo que agrega más riesgo a su eventual consumo.

En este contexto, resulta de vital importancia la información crítica, oportuna y pertinente en el tema que deben tener los profesionales en la educación, alumnos y padres de familia para evitar que los estudiantes inicien o continúen usando este tipo de dispositivos que ponen en riesgo su salud. La parte inicial de este proyecto fue galardonada en la convocatoria “Mejor Práctica Educativa Postpandemia 2022” donde se propuso su implementación a nivel nacional dando origen a la estrategia “Si te drogas, te dañas”.

Más allá de cumplir con la meta de este proyecto, la autora de esta comunicación muestra satisfacción de que sus alumnos tuvieran la confianza y expresaran sus emociones respecto a las razones por las cuales se habían iniciado en el uso del CigE, lo que permitió generar un vínculo con los estudiantes y los padres de familia al elegir la estrategia más segura y confiable para abandonar el consumo del uso del CigE.

Para los jóvenes que han iniciado con el uso del CigE, se recomienda llevar un tratamiento con profesionales de la salud acompañado del amor incondicional de sus padres, de esta manera incrementa la posibilidad de que encuentren el verdadero sentido a sus vidas y sean capaces de alejarse de posibles riesgos en el futuro.

Se propone implementar el programa “Si te drogas, te dañas” en el nivel básico de educación para prevenir el uso del CigE y otras drogas desde edades tempranas.

Referencias bibliográficas

- Accinelli (2020). El cigarrillo electrónico: un problema de salud pública emergente. Revista Médica Experimental Salud Pública 37 (1). Perú.
- Carrasco, P. (2015). El vapeo que nos confunde: oportunidades y amenazas del cigarrillo electrónico. Revista española de drogodependencias. vol. 40, No. 1, España.
- Centeno, A (2020). Campaña de concienciación sobre el uso de cigarrillos electrónicos en las escuelas. Revista CECAVI, 8(2), México.
- Crittelli, B. C., Guridi, V. M., Dominguez, C. R. C., & de Camargo, E. P. (2024). Saberes docentes y educación inclusiva en la confección de recursos didácticos de ciencias. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 42(1), 85-103.
- Delgado Tornés, A. N., (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. Universidades, (50), 19-32.
- DOF (2022). DOF 31/05/2022 Decreto por el que se prohíbe la circulación y comercialización en el interior de la República, cualquiera que sea su procedencia, de los Sistemas Electrónicos de Administración de Nicotina, Sistemas Similares sin Nicotina, Sistemas Alternativos de Consumo de Nicotina, cigarrillos electrónicos y dispositivos vaporizadores con usos similares, así como las soluciones y mezclas utilizadas en dichos sistemas, México.
- Giroux, H., & McLaren, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. SILVA, T. T; MOREIRA, AF (Orgs.). Territorios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, 4.
- Liquete, A. (2017). Riesgo percibido sobre el consumo ocasional de tabaco tradicional y electrónico en adolescentes, Revista de Pediatría Atención Primaria vol.19 no.74, Madrid.
- López-Fermín (2020). Hemorragia alveolar difusa asociada a E-VALI: revisión de la literatura y reporte de un caso en México, Neumología y cirugía de torax vol.79 no.4, México.

- Malagón-Liceaga (2020). Manifestaciones pulmonares relacionadas al uso del cigarro electrónico: una revisión de la literatura, *Neumología y Cirugía de Torax*, vol.80, no. 3, México.
- Planchet C. (2020). Impacto de los cigarrillos electrónicos en la edad pediátrica y adolescentes *Revista Digital de Postgrado, Universidad Central de Venezuela*, vol. 9, núm. 1, Venezuela.
- Thirión-Romero (2019). Daño pulmonar grave en vapeadores, *Neumología y cirugía de torax*, vol.78 no.4 México.
- Zea-Bustamante, L. E. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 37(2), 61-66.

CAPACITACIÓN MARENTAL POSITIVA CON MADRES MONOMARENTALES EN EXCLUSIÓN SOCIAL, MEDIANTE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVO Y SOCIAL

Oihana Otazu González, Inaki Karrera Xuarros
Universidad del País Vasco

Autoría de correspondencia: oihana.otazu@ehu.eus

Resumen

Hablar de familia monomarental, supone enfrentarse al proceso de maternidad en solitario, muchas veces en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, teniendo que tomar decisiones que repercuten en su propio bienestar y en el de sus hijas e hijos. Esas decisiones toman en cuenta aspectos de índole relacional a varios niveles (familiar, social y de pareja) así como los de índole económico, laboral y residencial (vivienda). Es por eso, por lo que este trabajo pretende describir algunos de los aspectos que posibilitan una capacitación marental positiva. Partiendo de un enfoque cualitativo, se han llevado a cabo dieciocho entrevistas a mujeres que se encuentran en esta situación y que han sido capacitadas por profesionales en un recurso residencial, ubicado en la cartera de servicios sociales. Los resultados obtenidos señalan que la intervención realizada ha mejorado sus capacidades marentales y que pese a padecer un nivel alto de factores de riesgo, ello no les impide seguir adelante en su proceso de maternidad con una visión positiva del mismo. De hecho, todas ellas motivadas por darles una mejor vida a sus hijos e hijas y con ayudas económicas, educativas, psicológicas y sociales, han logrado mejorar sus vidas. Del trabajo se concluye la importancia de estos recursos, así como la necesidad de impulsar programas de corte preventivo.

Palabras clave: responsabilidad social, compromiso social, posicionamiento docente, justicia social.

Introducción / Marco Teórico

En el marco europeo de la sociedad moderna la familia biparental nuclear es el tipo dominante, lo que muchas veces tiene implicaciones para todas aquellas familias que disponen de una estructura diferente a dicho modelo, a menudo denominadas como familias nuevas, como las familias que se generan en los casos de la paternidad o maternidad individual. En las últimas décadas, muchos estudios han confirmado el creciente número de esta tipología de familias monoparentales en toda Europa (Adecco, 2022; FAMS, 2023), siendo la familia monomarental el modelo de familia más emergente en la actualidad.

Las familias monomarentales o monoparentales son aquellas que están integradas por una persona adulta sola con uno o más hijas o hijos a cargo. La situación de monoparentalidad o monomarentalidad puede derivarse de realidades muy diferentes, sea cual sea la razón: originariamente, por decisión individual; por defunción o desaparición del otro progenitor, por una ruptura conyugal o de pareja, etc. Las familias monomarentales en la Unión Europea son cinco veces más comunes que las monoparentales. Y las proyecciones hasta 2030 pronostican un mayor aumento (Tartari, 2022). Por lo que la parentalidad solitaria tiene una marcada diferencia de género y, debido a sus características de género, este fenómeno social a menudo se describe como el “lone mothers’ problema” (Tartari, 2022).

Por otro lado, cabe señalar que la estructura familiar en sí misma no es la que conlleva a determinados problemas, sino que las familias monomarentales se ven más afectadas por factores o situaciones externas (problemas económicos, de conciliación, etc.) (FAMS, 2021; Pastor, 2023). Ser madre en una familia monomarental no es nada sencillo. Según la literatura (Artetxe et al., 2023; Adecco, 2022; Pollmann-Schult, 2018), las habituales dificultades

relacionadas con la dimensión de género de las madres solas, respecto a los padres solos, son distintas. Algunas de ellas, pueden ser mayores tasas de desempleo o precariedad laboral, dificultades económicas, dificultad o falta de acceso a la vivienda, una mayor sobrecarga de los gastos de la vivienda, falta de conciliación real, falta de protección social y, por último, problemas de salud físicos y psicológicos. Todas estas dificultades conllevan a que estas familias sufran situaciones multicausales y multifactoriales que promueven situaciones de verdadera exclusión social (FAMS, 2021; Pastor, 2020; Postigo, 2023). Y, consecuentemente, situaciones que dificultan que las madres tengan dificultades latentes para poder ejercer su función de madre de manera positiva.

Si no se atienden debidamente las distintas dificultades que pueden tener las familias monomarentales y no se capacita a las madres para poder ejercer su función de madre, estas tienen mucho riesgo de derivar en situaciones realmente trágicas, teniendo que ponerse en marcha medidas de protección urgentes, tales como la medida alternativa de guarda, de carácter administrativo o judicial, propiciando una pérdida de tutela de los hijos o hijas a cargo (FAMS, 2023). En este sentido, cabe destacar el nivel de resiliencia que estas madres muestran tener (Castillo et al., 2015; Henao et al., 2020).

El Estado de Bienestar engloba un conjunto de conquistas sociales sobre las que se construyó lo que hoy conocemos como el modelo social europeo. Se podría decir que el Estado de Bienestar se fundamenta en la existencia de derechos sociales universales, vinculados a la condición de ciudadanía (Fernández-García, 2012). Los servicios sociales son una parte esencial de la respuesta que, desde lo público, se da a las incertidumbres y riesgos que afectan al conjunto de la ciudadanía en algún momento del ciclo vital. Junto con la educación, la sanidad y las pensiones, los servicios sociales son uno de los cuatro pilares clásicos que conforman los sistemas del Estado del Bienestar.

Atendiendo a las especiales dificultades a las que se enfrenta las familias monomarentales por la dimensión de género, las políticas públicas ubicadas dentro del Estado del Bienestar tienen una importante responsabilidad que no está exenta de debate. Mientras que algunos académicos apoyan la eficacia de las medidas universales, otros señalan la necesidad de impulsar políticas dirigidas al grupo social específico de madres solteras (Artetxe et al., 2023; FAMS, 2023). En la realidad de los países europeos, solo unos pocos contemplan recursos y prestaciones familiares dirigidas específicamente a las familias monomarentales (Francia, Países Bajos, Bélgica, Noruega, Dinamarca, Finlandia, Polonia...), ofreciendo a estas familias una combinación de prestaciones universales y un complemento para su condición específica (Zalakain, 2021). Ayudas que son extremadamente eficaces para reducir, a corto tiempo, los riesgos de vulnerabilidad de las familias (Pastor, 2023).

Objetivos / Hipótesis

Describir aspectos que posibilitan una capacitación parental positiva

Metodología / Método

El presente trabajo hace uso de la metodología cualitativa, que permite acceder a las experiencias de las personas de forma reflexiva y detallada, siendo su propósito el por profundizar realidades concretas ampliando los datos, a fin de obtener la máxima información de múltiples realidades (Flick, 2015).

En esta investigación participan 18 mujeres monomarentales residentes en España que en los años comprendidos entre 2008 y 2018 han pasado por un recurso residencial dirigido a mujeres en situación de exclusión social. Las participantes tienen entre 17 y 40 años, siendo 8 de ellas nacidas en España y 11 en otros países europeos, latinoamericanos y africanos. Doce de ellas, son consideradas madres jóvenes entre los 17 y 26 años.

El objetivo principal del recurso residencial y de la intervención que se realiza consiste, por un lado, en estabilizar a la madre en su situación personal, y por otro, capacitarla para cubrir adecuadamente las necesidades de su hijo o hija de forma que desaparezca la situación de

desprotección, ayudando a generar un vínculo de apego seguro, así como una función de parentalidad adecuada en relación con el menor.

La técnica de recogida de información utilizada ha sido la entrevista en profundidad semiestructurada, definida como un intercambio oral entre dos personas o más con el propósito de lograr una profunda comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de los y las entrevistados/as (Flick, 2015).

El guion ha sido diseñado ad hoc articulado a partir de las siguientes cinco dimensiones: (1) bienestar personal, (2) toma de decisiones, (3) tipo de relaciones con hijos e hijas, (4) relaciones sociales, familiares y de pareja, (5) economía, vivienda y trabajo.

El análisis se realizó con el programa de análisis cualitativo NVIVO 12, mediante el vaciado y categorización de nodos emergentes organizadas en las categorías y subcategorías. Para ello, se realiza una consulta de matrices de codificación, así como de comparación que permite el análisis del mismo.

Los valores éticos han sido los relacionados con el procedimiento normalizado de trabajo propuesto por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU.

Resultados y Discusión

En cuanto al bienestar personal, en el momento de llegar al recurso residencial, todas ellas compartían una alta fragilidad, vulnerabilidad, gran dificultad en la identificación y expresión emocional, así como falta de conciencia de la situación de exclusión en la que se encontraban, características comúnmente asociadas a madres monomarentales en exclusión, (FAMS, 2021; Pastor, 2023). Además, en el caso de las mujeres más jóvenes, contaban con una característica casi común, la inmadurez. Al finalizar el programa de intervención, todas ellas, tras la toma de conciencia de su realidad, así como la activación de la motivación para el cambio, lograban un gran bienestar personal y se sentían muy orgullosas del trabajo realizado.

En cuanto a la toma de decisiones, a lo largo de su vida, dieciséis de ellas consideran que no las han tomado por sí mismas, mostrando la falta de madurez necesaria para llevar una vida autónoma (Castillo, 2016). Habitualmente han sido otras personas, parejas, progenitores y/u otros familiares quienes las han tomado por ellas, viéndose empujadas en ocasiones, a situaciones de verdadero riesgo social como, por ejemplo, situaciones de drogas, narcotráfico, robos etc. De hecho, y sobre todo en las madres más jóvenes, el embarazo no era algo deseado sino fruto de falta de medidas de protección para evitarlo. Tras el trabajo constante realizado, la capacidad de toma de decisiones había aumentado en todas ellas, pudiendo afrontar los nuevos retos presentes en sus vidas y a saber pedir ayuda cuando sea necesario.

El tipo de relaciones mantenidas con sus hijos e hijas ha sido muy dispar en cada una de ellas. En el caso de la maternidad no buscada, el proceso del embarazo ha resultado ser más complicado a nivel emocional por sentirse, solas, sin apoyos familiares o de pareja, incomprendidas y ante situaciones altamente vulnerables por falta de vivienda, trabajo y recursos económicos (Postigo, 2023). Con el trabajo de concienciación realizado con la ayuda de las educadoras y del psicólogo del recurso, esa relación y, en ocasiones, la falta de ella se ha convertido en una relación satisfactoria y de apego, aunque agotadora y extenuante en el camino, por tener que enfrentarse a la maternidad en solitario.

Las relaciones sociales, familiares y de pareja según casi todas las entrevistas (excepto dos de ellas), no han sido muy satisfactorias a lo largo de su vida, debido a que muchas de ellas comparten, malas experiencias en sus infancias por contar con padres ausentes, abandonadores, y/o maltratadores (Henao et al., 2020). En cuanto a las parejas, todas ellas reconocen no tener una buena relación con sus parejas.

La economía, vivienda y el trabajo es una de las dimensiones más complejas de solventar para todas ellas (FAMS, 2023), ya que la situación en la que llegan al programa es bastante delicada. A lo largo del programa, todas han podido tramitar las prestaciones sociales

necesarias. En cuanto al empleo, una vez finalizado el programa, sólo cinco de ellas trabajan durante unas horas mientras los menores estaban en la guardería o centro escolar mientras que para el resto, debido a la falta de red de apoyo y la corta edad de los menores, no podían trabajar pese a desearlo. En lo referente a la vivienda, todas cuentan con algún tipo de vivienda protegida o social.

Conclusiones y Propuestas

Por un lado, todas ellas pese a estar en un inicio asustadas, desmotivadas y emocionalmente devastadas, con la toma de conciencia y la actitud para el cambio motivada por los/las hijos/hijas han logrado darle la vuelta a su situación de exclusión, mostrando capacidad de resiliencia y actitud proactiva y lucha (Henao et al., 2020; Castillo et al., 2015), mejorando notablemente sus capacidades parentales. El esfuerzo realizado, pese al sufrimiento vivido, no ha impedido que todas ellas hayan experimentado grandes mejoras en su maternidad, así como en la visión positiva de la misma. Aprendiendo que para dar una buena respuesta al niño o a la niña y cubrir así todas sus necesidades (bien sean de corte emocional, lúdico o fisiológico), es necesario estar personalmente lo más estable posible.

Por otro lado, el tomar conciencia de la situación de exclusión y de monomarentalidad ha posibilitado que poco a poco la toma de decisiones y el empoderamiento (Castillo et al., 2015), sea un hecho y no un deseo por cumplir. Al mismo tiempo, han sido capaces de observar como esa toma de decisiones, ese empoderamiento personal, genera un sentimiento de orgullo y satisfacción que refuerza y motiva sus capacidades personales útiles para su vida diaria, así como para su maternidad.

Finalmente, han sido conscientes de que pueden salir de la situación de exclusión, con esfuerzo y ayuda (Artetxe et al., 2023; FAMS, 2023). Siendo para ello, necesaria una red de apoyo y ayudas sociales destinadas a paliar el impacto negativo de la exclusión.

Todo ello, y en línea con otros trabajos (FAMS, 2023), nos lleva a pensar que, pese a ser necesarios y eficientes los programas de corte psicoeducativo y social en relación con la capacitación parental, resultaría interesante reforzar o incidir sobre programas de corte preventivo que ayuden a reducir el porcentaje de personas que se pueden encontrar en esta situación.

Referencias bibliográficas

- Adecco (2022). Informe sobre monomarentalidad y empleo. Fundación Adecco,
- Artetxe, O., Darretxe, L., Idoiaga, N. y Galarza, L. (2023). Familias Monomarentales Derivadas de Violencia de Género. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 12(2), 201-237
- Castillo, J., Galarza, D. M., y González, R. A. (2015). Resiliencia en familias monoparentales con jefatura femenina en contextos de pobreza. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 45-54
- Castillo, C. J. M. (2016). Búsqueda de factores protectores asociados a la resiliencia en familia monoparental de mujeres chilenas [Tesis, Universidad de Chile].
- FAMS, (2021). Las Familias Monomarentales en España. Instituto de las Mujeres
- FAMS, (2023). Monomarentalidad migrada desde una perspectiva interseccional. Federación de Asociaciones de Madres Solteras
- Fernández-García, T. (2012). El Estado de Bienestar frente a la crisis política, económica y social. *Portularia*, 12, 3-12
- Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa. Morata
- Henao, Y., Jaime Antonio Ponce, J.A., Zuluaga, I., Posada, S., y Zapata, M. (2020). Experiencias traumáticas y resiliencia en población expuesta a la violencia. *Revista de Investigación e Innovación En Ciencias de La Salud*, 2(1), 28-40

- Pastor, E. (2020). Políticas públicas de protección a las familias en España. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 446-457
- Tartari, M. (2022). The Social Problem of Lone Mothers in Europe. En R., Baikady, S., Sajid, J., Przeperski, V., Nadesan, I., Rezaul, J., Gao (eds), *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*. (pp.1-21). Palgrave Macmillan, Cham.
- Zalakain, J. (2021). Diseño e impacto de las prestaciones por hijos a cargo en los países de la OCDE. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria / Revista de Servicios Sociales*, (74), 5-32.

INVESTIGAR CON COLECTIVOS VULNERABLES: ESTUDIO CUALITATIVO CON MENORES REFUGIADOS UCRANIANOS

Sandra Lorente-Avilés¹, Carmen María Caballero² Salvador Alcaraz¹
Universidad de Murcia¹, Universidad del Atlántico Medio (UNAM)²

Autoría de correspondencia: sandra.lorentea@um.es

Resumen

El actual paradigma bélico mundial ha provocado el desplazamiento de millones de niños, suponiendo un enorme desafío para los sistemas educativos receptores. Así, es necesario apostar por un enfoque investigador comprometido, que permita escuchar las voces de colectivos sociales vulnerables y a menudo excluidos, como los menores refugiados. Por tanto, el objetivo de esta comunicación es analizar la percepción de menores refugiados ucranianos sobre las barreras que influyen en su proceso de acogida en el sistema educativo español. Participaron 13 menores ucranianos de edades comprendidas entre los 8 y 15 años, mediante un enfoque cualitativo y descriptivo. Para la recogida de información se recurrió a la técnica de grupos focales. En el análisis de datos se clasificó la información inductivamente, en torno a la categoría: barreras a la acogida. Los resultados señalan los principales obstáculos para la acogida de menores ucranianos por el sistema educativo: la inmersión lingüística, la carga escolar y la invisibilidad de sus circunstancias y necesidades. Por ende, la presente comunicación pretende visibilizar la importancia de proporcionar una respuesta compensatoria adecuada al alumnado refugiado, para avanzar en la senda de la inclusión.

Palabras clave: refugiados; Ucrania, educación inclusiva, investigación participativa, derecho a la educación.

Introducción / Marco Teórico

En los últimos años está cobrando relevancia un modelo de investigación participativo, preocupado por la implicación y escucha de los auténticos protagonistas (Díez-Gutiérrez, 2020). Así, la presente comunicación surge como consecuencia de la invasión rusa de Ucrania el 24 de febrero de 2022, provocando la mayor crisis de refugiados en Europa desde la Segunda Guerra Mundial, incluyendo millones de menores (Bansak et al., 2023). Por tanto, los países receptores como España deben garantizar su derecho a la educación; si bien son numerosas las barreras educativas que estos menores presentan. Sobre ello, Neubauer (2020) afirma que el desconocimiento de la lengua del país receptor constituye el mayor impedimento, con repercusiones en su rendimiento académico (Mottagui, 2018). Asimismo, McBrien et al. (2017) alertan de la incapacidad para proporcionar los apoyos adecuados; asumibles con un enfoque holístico de escolarización, que incluya equipos multidisciplinares encargados de la atención médica y psicológica (Orenes, 2022). Y es que aproximadamente un tercio de los refugiados poseen síntomas asociados al trastorno de estrés postraumático, así como ansiedad y depresión (Javanbakht, 2022). Por su parte, Mthethwa-Sommers y Kisiara (2015) afirmaron que el 60% de los menores refugiados son víctimas de acoso escolar al menos una vez cada mes, unido al crecimiento de centros gueto en territorio europeo, donde se supera el 30% de alumnado extranjero (Esteban y Romero, 2021). Finalmente, la escasa experiencia y formación intercultural del profesorado se ha advertido por autores como Escarbajal y Leiva (2017).

En este sentido, el problema de investigación abordado aún carece del suficiente interés académico. Así, surgen cuestiones sobre las que los participantes refugiados pueden arrojar luz: ¿con qué barreras se han encontrado en su proceso de acogida en el sistema educativo

español?, ¿cómo han comprometido su proceso de adaptación? Conocer las respuestas sería crucial para eliminar esos obstáculos que impiden garantizar su inclusión en el sistema educativo español. Finalmente, siguiendo a Gemmink et al. (2021), este estudio se focaliza en una región del sureste de España, aunque pretende construir un marco de referencia para otros territorios y procesos de acogida.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de menores refugiados ucranianos sobre las barreras que influyen en su proceso de acogida en el sistema educativo español desde un enfoque participativo.

Metodología / Método

Diseño de investigación: siguió un enfoque cualitativo, para dar voz a los participantes como productores de conocimiento (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se recurrió al método no experimental y descriptivo, para conocer con detalle el fenómeno estudiado (Saldaña y Omasta, 2021).

Participantes: fueron 13 menores de origen ucraniano acogidos en una ciudad del sureste de España, de entre 8 y 15 años de edad. La edad media de los menores refugiados fue de 11 años (DT = 2.06; Rango = de 8 a 14 años). El 61.5% se identificó con el género masculino (N = 8) y el 38.5% con el femenino (N = 5). La selección de la muestra participante se corresponde con un muestreo no probabilístico e intencional (Latorre et al., 2005), atendiendo a un muestreo por conveniencia. No obstante, se atendió a otros criterios para asegurar la variabilidad: a) una participación representativa de zonas de origen azotadas por el conflicto bélico; b) la huida de dichas zonas y la acogida en España; c) una participación representativa según la variable género; y d) la escolarización en Educación Básica Obligatoria.

Técnica de recogida de información: se recurrió a la técnica de grupos focales para favorecer el acompañamiento del colectivo, dada su vulnerabilidad. En concreto, se realizaron dos grupos focales (Grupo 1 = 7 y Grupo 2 = 6). Éstos se agruparon atendiendo a diversos criterios: a) que cada grupo no superase el máximo de participantes recomendado (Barbour, 2013); b) que las madres no pudiesen condicionar en sus respuestas a los menores; y c) que tuviesen un nivel de idioma castellano similar. En definitiva, se practicó una fase de recogida de información conformada por dos procesos:

En primer lugar, se accedió desde noviembre de 2022 al campo de estudio, a través de una fundación que desarrolla labores humanitarias con colectivos vulnerados y, en este caso, impartía clases de español a refugiados ucranianos. Se presentaron los objetivos a los miembros gestores de la fundación y a las madres de los menores participantes, a quienes se les solicitó consentimiento informado. Como se trató de una investigación participativa, se partió de un guion elaborado ad hoc, siguiendo las indicaciones de Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), tras detectar durante los encuentros realizados los principales focos de interés sobre la acogida escolar de los menores participantes. Dicho guion se mostró a los participantes y a sus progenitoras, para introducir modificaciones y/o ampliaciones de interés. Finalmente, se validó el cuestionario mediante un juicio de expertos, concluyendo en un formato definitivo del guion.

En segundo lugar, se ejecutó el proceso de recogida de información, durante tres días, en el mes de febrero de 2023 y en aulas que la fundación puso a disposición del equipo investigador. Para facilitar la participación, dichos días coincidieron con el horario en que la fundación impartía docencia. El primer día, se produjo un encuentro con las madres de los menores participantes, para actualizarles el estado de la investigación y los siguientes pasos a realizar. El segundo día, se inició el primer grupo focal de discusión con los menores, quienes presentaban el grado adecuado de seguridad y confianza para participar. Por su parte, el tercer día, se repitió el proceso con el segundo grupo focal de menores, cuyo procedimiento y desarrollo siguió la misma línea que el primero.

Los grupos focales tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, la participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato, la confidencialidad y las consideraciones éticas, mediante los consentimientos y asentimientos informados. Asimismo, se garantizó que los participantes se sintieran cómodos, mediante preguntas periódicas de control. A estas cautelas, se añade la posibilidad de expresarse en su lengua materna, con la ayuda de una usuaria de la Fundación, con alto nivel de castellano y que actuó como intérprete. Por ende, la conveniencia de aplicar un enfoque cualitativo participativo mediante grupos focales con colectivos vulnerables como el refugiado, radica en el clima cercano de intercambio y empatía que permitió generar, lo cual derivó en una retroalimentación positiva entre investigadora y participantes.

Análisis de datos: la información producida por cada grupo focal se grabó en formato audio y se transcribió en formato editable, bajo la supervisión de la persona que actuó como intérprete. Tras ello, se procedió al análisis inductivo del contenido de cada transcripción, mediante el software ATLAS.ti (versión 8 para Windows).

Resultados y Discusión

Antes La exposición de resultados se organiza en torno al objetivo de investigación y se presenta a través de las citas textuales más significativas. Así, la principal barrera destacada por los participantes ha sido el desconocimiento del idioma (N = 13), que incluso afectó en su rendimiento académico:

A mí me costó mucho adaptarme por el idioma, me sentía apartada del resto y realmente no quería ir al colegio (Menor 9).

Me ha costado sacar buenas notas, especialmente en asignaturas en las que había que estudiar mucho y redactar en el examen (Menor 2).

Asimismo, se ha considerado la simultaneidad de estudios entre el sistema educativo español y ucraniano (N = 9), por el incremento de carga escolar que supone:

Está siendo muy difícil para nosotros, porque en el colegio de España nos mandan muchos deberes y no tienen muy en cuenta nuestra situación, pero si dejamos el colegio de Ucrania... dejaremos de hablar con nuestros profesores y amigos. (Menor 5)

Además, los participantes señalan la ausencia de medidas o actuaciones de apoyo y/o refuerzo escolar a sus necesidades (N = 9):

Como los dos colegios son por la mañana, por la tarde veo las clases ucranianas grabadas y hago los deberes. Pero también tengo que hacer los deberes del colegio español... y los profesores no han tenido en cuenta esa carga. (Menor 8)

Nos podrían haber puesto un traductor o dejarnos usar el del móvil. Aun así, creo que los profesores han hecho lo que han podido, porque no sabían cómo ayudarnos más. (Menor 4)

Con una representatividad similar en número de citas, los participantes perciben como otra barrera su situación de salud mental, como consecuencia de las experiencias traumáticas vividas (N = 8):

Yo me sentía muy mal al principio. No quería ir al colegio, ni hacer nuevos amigos... sólo quería volver y que todo fuera como antes, hasta que entendí lo que había

pasado y tuve que adaptarme. (Menor 7)

Asimismo, se pone de manifiesto el acoso escolar como importante barrera en el proceso de acogida del alumnado (N = 7):

A mí me dejaron de lado algunos compañeros por el idioma y por llegar nueva al colegio. (Menor 11)

En mi colegio hay algunos que se meten con nosotros por el idioma y por ser extranjeros. Llevan mucho tiempo en España o son españoles, pero nosotros no. Estoy un poco harto de eso. (Menor 3)

Tras lo expuesto, la presente comunicación ha pretendido dilucidar las barreras que influyen en su proceso de acogida en el sistema educativo español. En este sentido, los participantes señalan el desconocimiento del idioma como la principal barrera, coincidiendo con Neubauer, (2020), afectando a su rendimiento académico (Mottagui, 2018). Como McBrien et al. (2017), los participantes consideran desatendidas sus necesidades de inmersión lingüística, de compatibilidad lectiva y carga escolar. Además, se ha indicado una escasa diligencia del profesorado, vinculable a su insuficiente formación intercultural e inexperiencia (Escarbajal y Leiva, 2017). Asimismo, coexisten los condicionantes de salud mental, alineándose con los síntomas recogidos por Javanbakht (2022). Ante esta situación identificada por Bansak et al. (2023), puede ser crucial proporcionar atención psicológica desde equipos multidisciplinares (Orenes, 2022). Finalmente, Mthethwa-Sommers y Kisiara (2015) señalan que el 60% de los menores refugiados son víctimas de acoso escolar, obteniéndose un porcentaje similar entre los menores refugiados participantes.

Conclusiones y Propuestas

A raíz de lo expuesto, se han evidenciado numerosos factores que condicionan negativamente la acogida de menores refugiados en el sistema educativo español, ante la ausencia de una respuesta compensatoria eficaz a nivel idiomático, psicológico o de flexibilización curricular. En este sentido, se han de incrementar los recursos destinados a garantizar, especialmente, la inmersión lingüística de estos menores mediante un protocolo eficaz. Pero, igualmente, se estima fundamental desarrollar una intervención dirigida a tratar los conflictos socioemocionales, con la consecuente repercusión negativa en su adaptación y progreso escolar. En este sentido, el equipo de orientación educativa y los tutores/as de cada grupo ejercerían un papel significativo, en la planificación y ejecución de medidas concretas que permitan responder de forma inclusiva y eficiente a esta realidad. Asimismo, el profesorado debería poseer una adecuada formación intercultural, que le permita ejecutar dichas medidas con la debida comprensión y diligencia. Para contribuir a esa comprensión, este estudio arrojado luz sobre las principales necesidades de los menores ucranianos refugiados, transmitiendo sus propias voces desde una labor investigativa cercana, ética, comprometida y democrática. En este sentido, se revelaron los beneficios de apostar por modelos investigativos que valoran el proceso y se comprometan con las necesidades de los colectivos participantes, incluyendo las voces más vulnerables y alejadas del discurso mayoritario.

Referencias bibliográficas

- Bansak, K., Hainmueller, J. & Hangartner, D. (2023). Europeans' support for refugees of varying background is stable over time. *Nature*, 620(7975), 849–854 (2023). <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06417-6>
- Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>

- Escarbajal, A. y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Esteban, S. y Romero, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta. *ETD Educação Temática Digital*, 23(3), 641-657. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664152>
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., y van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396-415.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación*. (6ª ed., pp. 2-21). MC Graw Hill Education.
- Javanbakht, A. (2022). Addressing war trauma in Ukrainian refugees before it is too late. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(2), 2104009. <https://doi.org/10.1080/20008066.2022.2104009>
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- McBrien, J., Dooley, K. y Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.001>
- Mottaghi, L. (2018). Invertir en los refugiados: la creación de capital humano. *Revista Migraciones Forzadas*, (58), 34-35.
- Mthethwa-Sommers, S. y Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), n1.
- Neubauer, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista española de educación comparada*, (35), 70-91. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- Orenes, P. (2022). Ucrania: educar y proteger a la infancia en los conflictos. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 4(16). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.16.8498>
- Saldaña, J. y Omasta, M. (2021). *Qualitative research: Analyzing life* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

EXPLORAR LA SOLEDAD A TRAVÉS DEL PHOTOVOICE: METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA EL FLORECIMIENTO HUMANO

Vannesa Hortal de Lucas¹, Melania Moscoso²,
Universidad Complutense de Madrid¹, Instituto de Filosofía del CSIC²

Autoría de correspondencia: vhortal@ucm.es

Resumen

Este trabajo examina el fenómeno de la soledad y su impacto en la salud física y psicológica mediante la metodología participativa photovoice. El proyecto fue llevado a cabo en el barrio de San Francisco de Bilbao, donde los participantes capturaban y compartían imágenes que representaban su experiencia de soledad, fomentando así la autorreflexión y el sentido de comunidad. Los resultados destacan que la técnica de photovoice ayuda a desvelar miedos y preconcepciones sobre la soledad, promoviendo una comprensión más profunda y el desarrollo de estrategias para afrontarla. Las imágenes capturadas abarcan espacios, objetos y personas que simbolizan la soledad, facilitando diálogos significativos y el fortalecimiento de las relaciones entre los participantes. De este modo, se concluye que el photovoice se revela como una herramienta clave para dinamizar espacios de aprendizaje sobre la vida y el ser humano, abordando la soledad no solo como una experiencia individual, sino también como un fenómeno influido por factores sociales y comunitarios.

Palabras clave: educación para la vida, soledad, photovoice, investigación participativa.

Introducción / Marco Teórico

El florecimiento humano como propósito fundamental de la educación es una visión profundamente arraigada en la filosofía educativa. La educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos y académicos para cultivar las capacidades y potencialidades humanas, promoviendo un desarrollo integral que permita la plena realización de cada individuo (Biesta, 2022). Por lo tanto, educar para la vida implica abordar de manera integral las problemáticas sociales que afectan a la comunidad. Realidades como la desigualdad, la injusticia social, la discriminación y la soledad deben ser tratadas en el ámbito educativo para acompañar al educando en su proceso de comprensión y apropiación del mundo, así como de su emancipación (Adorno, 2002).

Concretamente, la soledad es un fenómeno complejo que apela al sentimiento de pertenencia a un grupo humano y a la necesidad de sentirse escuchado (Stauffer, 2015) cuya dimensión afectiva no debe descuidarse. Psicólogas sociales como Perlman y Peplau la han definido como la discrepancia entre las relaciones sociales deseadas y las reales de un individuo (Peplau y Perlman, 1982); neurobiólogos como John Cacioppo. El deseo de pertenencia a un colectivo es intrínseco a la naturaleza humana, y su privación puede suscitar efectos negativos en la salud física (problemas cardiovasculares, deterioro del sistema inmunológico, riesgo de muerte, etcétera) y psicológica de las personas (síntomas ansioso-depresivos, pensamientos suicidas, agresividad y desarrollo de conductas de riesgo) (Moscoso Pérez & Ausín, 2021). Tanto es así que países como Japón o Inglaterra ya contemplan la atención a la soledad como una prioridad nacional, y realizan estudios anuales para comprobar su estado.

Con esta premisa, el equipo de investigación Bakarzain hemos llevado a cabo un proyecto teórico-práctico sobre la soledad y su impacto en la intersección entre el individuo y la sociedad. Este proyecto ha generado un espacio seguro en el que investigadores y participantes del barrio de San Francisco de Bilbao (España) han compartido experiencias y

discutido sobre el significado de la soledad. Este intercambio ha fomentado el autoconocimiento y la autorreflexión, permitiendo a los participantes habitar y ahondar en su soledad. Todo el proceso ha sido facilitado mediante la aplicación de la metodología de investigación participativa; más concretamente un taller de fotografía participativa o photovoice como instrumento (Barrio et al., 2024).

La técnica photovoice genera comprensión sobre los fenómenos asociados a la soledad porque desde una perspectiva fenomenológica y emancipadora, evoca la imaginación en el proceso educativo. La captura de momentos e imágenes que simbolizan la soledad y el posterior diálogo-narrativo empodera a los participantes, dándoles una voz y una plataforma para ser vistos y escuchados (Ceballos-López, 2021). Esta creación artística representa una manera de encontrarse a sí mismos y a los demás, y permite articular las vivencias de manera situada y significativa. Así mismo, la creación y reflexión sobre imágenes que representan o se asocian a la soledad, despierta la capacidad imaginativa de los participantes y les invita a mirar su realidad desde nuevas perspectivas. Por último, este diálogo colectivo empuja a los participantes no solo a explorar su soledad individualmente, sino que también comparten sus experiencias con otros, generando un sentido de comunidad y pertenencia. Este compartir colectivo puede romper las barreras del aislamiento, ayudando a reconocer cómo viven la soledad y qué significa para ellos, e inspirando a los participantes a tomar medidas para abordar y mitigar la soledad comunitaria (Greene, 2005).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal de esta investigación-acción participativa es el de construir colectivamente conocimiento nuevo acerca de la soledad y los factores individuales, comunitarios y colectivos que la precipitan, así como explorar, reconocer y desarrollar estrategias para enfrentarla.

Metodología / Método

El proyecto Soledades habitadas: Pliegues de la cotidianidad se sirve de una técnica metodológica de antropología visual conocida como photovoice o taller de fotografía participativa. En estos talleres se compartieron fotografías que evocaban conceptos de ausencia o diversidad de emociones experimentados en soledad. De este modo, el photovoice rompe con la centralidad de la palabra predominante de la que adolecen la mayoría de las metodologías de investigación participativa en las Ciencias Sociales. En este caso, la comunicación surge de la invocación del símbolo y la imagen visual gestada desde la imaginación, lo que permite comunicar esas realidades, como la soledad, que son silenciosas, dolorosas y difíciles de materializar en palabras (Barrio et al., 2024).

El proyecto encabezado por Oscar Barrio, Melania Moscoso y Aitor Sorreluz se organizó en tres fases. En la primera se solicitó a los participantes que fotografiasen elementos cercanos o de su cotidianidad que representaran la densidad emocional que suscitaba la pandemia del COVID, lo que generó la intersección de diversas perspectivas sobre la misma experiencia de aislamiento y reclusión. En el segundo taller, se dividió al grupo en dos subgrupos de cuatro personas, acompañados por dos facilitadores, se compartieron las fotografías y se creó un espacio de escucha y diálogo en el que se evocaban nuevas formas de ver el mundo y de preguntarse acerca del significado oculto de las imágenes. A raíz de este acercamiento, se solicitó que para el tercer taller los participantes fotografiasen la soledad más allá de los límites de la pandemia, en su diversidad y complejidad. De este modo, en las dos últimas sesiones se discutieron esas fotografías, se exploraron los significados más profundos de la soledad y surgieron diversidad de estrategias para afrontarla.

Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación han revelado que el empleo de una metodología participativa abre la mirada a nuevas perspectivas sobre la soledad, desvela los miedos y

preconcepciones de los participantes, gesta una comunidad de apoyo, permite señalar los factores achacado y reconocer las estrategias de afrontamiento que tendemos a poner en juego.

En primer lugar, por medio de los talleres, los participantes capturaban en fotografías la mirada única e individual que poseían de su propia experiencia de la soledad, al mismo tiempo que construían su narrativa particular a propósito de ella. Estas imágenes variaron desde espacios (las vistas a través de una ventana, una calle con curvas, la plaza desierta de la ciudad o puentes deshabitados), objetos (la noticia de la inauguración de un centro pionero para combatir la soledad, la entrada, sillas vacías, hamacas apiladas o bancos desocupados), gente (ancianos o personas en situación de calle), y escenarios (el mercado de Bilbao a primera hora de la mañana, la ventada de una vecina que falleció hace unos meses y que ahora está habitada por una nueva familia, la nocturna ciudad de Bilbao, el paseo de un bosque, piñas de pino que no se agrupan o negocios que cerraron). Miradas y perspectivas diferentes de comprender la soledad, pero que conversan en ese camino de dar luz y palabras a la soledad. Así mismo, entre las imágenes encontramos reflexiones acerca de las estrategias para enfrentar la soledad: la lectura, los paseos, la mirada atenta al mundo, la búsqueda de respiraderos, la escritura o los consumos. Estrategias más o menos adaptativas que les sirve para lidiar con el penetrante sentimiento de la soledad.

En segundo lugar, por medio del ejercicio de observar, capturar y compartir se atrapan sentimientos como el aislamiento y la ansiedad, que sirven de puerta de entrada a discusiones más profundas sobre los miedos y preconcepciones acerca de la soledad. Hablar y poner cuerpo a lo que nos incomoda o nos asusta rompe las barreras del aislamiento hacia el sentido de pertenencia a una comunidad que comparte esas emociones negativas e incita la creación de redes de apoyo mutuo. Los participantes e investigadores del proyecto volverán a ser desconocidos los unos para los otros. A raíz de las conversaciones y los intercambios han construido una relación de escucha, de sentirse mirados, y de sentirse considerados.

Conclusiones y Propuestas

A modo de conclusión, el photovoice se revela como una herramienta clave para dinamizar espacios de aprendizajes acerca de la vida y el ser humano. Por medio de imágenes se capturan experiencias: emociones, acciones y sentimientos que podemos compartir con el otro y entablar una conversación acerca de lo inefable. Estas discusiones acerca del dolor y de lo que es difícil de comunicar construye espacios que fortalecen las relaciones entre los participantes, se fomenta el sentido de comunidad y pertenencia; pero sobre todo se da nombre y se coloca en el otro algo que está ahí y que todos compartimos. Así, la soledad no se revela como una experiencia individual, sino que está profundamente influida por factores sociales y comunitarios. Es tarea del educador acompañar en el abordaje de esos factores desde la posibilidad de imaginar y dialogar sobre lo que percibimos, lo que pensamos y lo que deseamos.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (2002). Educación para la emancipación. Morata.
- Ceballos-López, N. (2021) Metodología cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso
- Barrio, Ó., Moscoso, M., Sorreluz, A (Ed.s) (2024). Soledades habitadas. Pliegues de la cotidianidad. Plaza y Valdés Editores.
- Biesta, G. (2022). Redescubrir la enseñanza. Morata.
- Greene, Maxine. (2005). Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social.
- Graó.

- Moscoso Pérez, M., & Ausín, T. (2021). Soledades. Una cartografía para nuestro tiempo. Plaza y Valdés.
- Stauffer, J. (2015). Ethical loneliness: The injustice of not being heard. Columbia University Press.

Línea 10. Experiencias y prácticas de educación crítica e inclusiva

CLAVES Y BENEFICIOS DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR CREATIVA: LA EXPERIENCIA DE LAS “ESKOLA TXIKIAK”

Garazi Ormazaban Arizkorreta, Leire Murua Arraiza, Andoni Arguiñano Madrazo
Universidad del País Vasco

Autoría de correspondencia: Garazi.ormazabal@ehu.eus

Resumen

Los cambios sociales, ambientales y tecnológicos que caracterizan la realidad actual, junto con el cambio de paradigma en el ámbito educativo hacen imprescindible una renovación profunda tanto de las estructuras escolares, como de las prácticas curriculares. En este sentido, la creatividad resulta ser necesaria, pues es la competencia que estimula la innovación y los procesos de cambio transformativos. La presente investigación, trata sobre un estudio etnográfico centrado en seis escuelas de la red *Eskola Txikiak* del País Vasco. Considerando la organización escolar de estas escuelas, los propósitos de esta investigación son: identificar y dar a conocer las claves de la organización escolar de las *Eskola Txikiak*, así como presentar los beneficios que estas claves organizativas ofrecen tanto al alumnado como al profesorado. La recogida de información se ha realizado mediante 630 horas de sesiones de observación participante, 13 *Focus Groups* y el análisis de la documentación. Después de categorizar, codificar y analizar la información, los resultados obtenidos, han posibilitado vislumbrar varias de las claves fundamentales detrás de una organización escolar que tiene como objetivo el bienestar del niño y de la niña. Entre ellas destacan la diversidad de las propuestas pedagógicas del centro, así como la flexible organización espacial y temporal de dichas propuestas.

Palabras clave: organización escolar, escuelas rurales, talleres pedagógicos, creatividad.

Introducción / Marco Teórico

La sociedad contemporánea está inmersa en una espiral de cambios, pues la revolución tecnológica ha transformado gran parte de nuestra realidad (Sáenz, 2024). En un mundo complejo que debería transformarse en congruencia a las necesidades y demandas actuales, la creatividad resulta ser necesaria ya que estimula la innovación y los procesos de cambio transformativos (Amanqui et al., 2023). En lo que respecta al ámbito educativo, se destaca la creatividad entre otras capacidades interdisciplinares, como competencia esencial para la participación y la inclusión en el mercado laboral y en la sociedad en general (Parlamento Europeo, 2021). En vista de la importancia de la creatividad en la sociedad contemporánea y la necesidad de que la educación fomente esta competencia, surge el interrogante acerca de si los actuales centros escolares están debidamente preparados para cultivar esta habilidad.

Teniendo en cuenta que la organización escolar es el escenario en el que ocurren todos los procesos de cambio educativo (Ceballos y Saiz, 2020), es indispensable profundizar en este aspecto y replantear nuevas formas organizativas que fomenten la apertura y la flexibilidad de las estructuras escolares. En tal sentido, Malaguzzi (2001) alude a los “100 lenguajes del niño”, señalando las infinitas formas que el alumnado tiene de interpretar el mundo y representar sus ideas sobre él. Así pues, propone crear una escuela formada de diversos espacios y experiencias educativas donde se reconozcan todas estas perspectivas. De ahí que, es imprescindible prestar atención a la planificación, organización y distribución tanto de los distintos espacios, como de los materiales que los componen; puesto que tienen gran influencia en los aprendizajes que van a suceder (Trueba, 1989). Asimismo, resulta imprescindible atender a la organización espacial, temporal y personal de las escuelas. Pues este cambio de paradigma no entiende de agrupación de alumnado según su edad, horarios

estructurados por áreas de conocimiento, predominio de ciertas asignaturas, la asignación de grupos bajo la responsabilidad de un docente, el aula como unidad espacial y el curso escolar como unidad temporal (Núñez & González, 2020).

Este estudio se ha completado en seis centros de la red educativa *Eskola Txikiak* de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Las *Eskola Txikiak* son escuelas públicas situadas en un entorno rural y que en base a su realidad y/o contexto ofrecen diversas propuestas educativas. Son muchas las diferencias que se pueden encontrar entre los centros que conforman la red, ya que cada centro educativo aborda el modelo pedagógico desde su propia realidad. Los centros participantes de esta investigación se organizan en base a talleres integrales donde los conocimientos curriculares y los aprendizajes convergen de manera interdisciplinar. Otro dato que destacar es que el alumnado de distintas edades – alumnado de 3 a 12 años- convive e interactúa conjuntamente (Eskola Txikiak, 2023).

Objetivos / Hipótesis

- Objetivo general: Identificar y dar a conocer las claves de la nueva organización escolar de *Eskola Txikiak*.
- Objetivo específico: Presentar los beneficios que la organización escolar de *Eskola txikiak* ofrece al alumnado y al profesorado.
- Hipótesis: La flexibilidad estructural de la organización escolar, es esencial para el cultivo del bienestar y la creatividad del alumnado.

Metodología / Método

Se trata de un estudio etnográfico que ha permitido comprender y narrar los fenómenos educativos desde las perspectivas de los diferentes actores involucrados, tales como, profesorado y alumnado (Cotán, 2020). En esta investigación, han colaborado 6 centros escolares de Infantil y Primaria, con un total de 67 participantes, incluyendo 45 niños y niñas de 6 a 12 años y 20 docentes.

Para llevar a cabo este estudio en cada escuela se han realizado: una recogida y análisis de documentación, 630h de sesiones de observación y 13 *Focus Groups*, 6 con el profesorado y 7 con alumnado de diferentes edades. El análisis se ha completado con la ayuda del programa Nvivo v. 12, procediendo a la categorización y codificación de la información. De este modo, se han obtenido las siguientes categorías:

- Talleres integrales
- Sesiones específicas
- Organización espacial y temporal y abastecimiento de los talleres integrales
- Agrupaciones y equipos

Resultados y Discusión

Talleres integrales

Es importante comprender el enfoque que subyace en la propuesta pedagógica de los talleres integrales: *“El alumnado es el eje de la escuela. Todo esto se ha hecho en vistas del bienestar y el desarrollo académico del niño y de la niña”* (EIRTE_IR28_TI_4). En la búsqueda de este propósito, dichas escuelas presentan una respuesta alternativa a la organización por aulas, ofreciendo diversos talleres integrales: *“Las aulas se han convertido en talleres. No hay mesas de estudio, pero existen espacios en los que el alumnado trabaja. No hay áreas, pero sí espacios para trabajar y desarrollar competencias”* (LPPDOC_TI_1). Así pues, estos son los talleres integrales que pueden encontrarse en dichas escuelas: *“movimiento, ciencia, arte...”* (BIKTE_IK24.10_TI_2). El alumnado elige a qué taller acudir, qué proyecto y/o trabajo realizar y cómo o mediante que recursos lo quiere completar: *“al final haces lo que quieras en cada espacio, tú eliges que hacer”* (LIKTE_IK42.11_TI_7). Es por ello que en cada taller integral nacen diversos proyectos, pues cada niño o niña elige el suyo acorde a sus propias

inquietudes. Asimismo, muchos de los proyectos son individuales, pero también pueden ser grupales.

Sesiones Específicas

Aparte de los talleres integrales, dichas escuelas ofrecen otro planteamiento para trabajar ciertas áreas y/o disciplinas de forma específica: *“Son sesiones dirigidas al trabajo y desarrollo de diversos contenidos: inglés, matemática, problemas y lectoescritura”*. (LDOC_LIF_SEPI_1). En cuanto al formato de dichas sesiones, el profesorado señala que tratan de que éstas no sigan el formato tradicional de una clase magistral: *“En nuestro caso, yo doy las de matemática junto a otra docente y nuestra preocupación si suele ser no caer en ese modelo tradicional. Es decir, el objetivo no es coger un libro de texto y que todos hagan los mismos ejercicios. El objetivo es asegurar unos mínimos (...)”* (EIRTE_IR30_SEPI_8).

Organización espacial y temporal y abastecimiento de los talleres integrales

Tanto los docentes como el alumnado señalan que cada espacio tiene un carácter concreto y está equipado adecuadamente acorde a las exigencias de esa disciplina y/o área: *“En el segundo piso está el aula de ciencia, donde hacemos experimentos, juegos, leemos sobre la ciencia, los animales... hay lupas, piezas...”* (BIKTE_IK24.10_EA_3-4). El diseño y abastecimiento de los talleres integrales cambia constantemente: *“en septiembre pueden estar de una manera y en enero de otra forma totalmente diferente”* (LIRTE_IR38_EA_3). En lo que respecta a la organización del horario escolar, la forma en la que se organiza el tiempo también cambia según el centro. Mientras algunos centros hacen un uso continuo de estos talleres durante todos los días de la semana y gran parte de la jornada escolar. Otros optan por ofrecerlos en momentos específicos y en días determinados. En el caso de las sesiones específicas, dependiendo de la escuela suelen tener una durabilidad entre 30 a 60 minutos.

Agrupaciones y equipos

Bajo el principio de fomentar la diversidad de edades, cada escuela decide cómo llevarlo a cabo, ya que, como se ha señalado, no todas las instituciones educativas tienen la misma cantidad de estudiantes, docentes o recursos disponibles. Además, es importante destacar que estas agrupaciones varían según la actividad pedagógica; es decir, la diversidad de edades cambia dependiendo de si los estudiantes están participando en talleres pedagógicos o en sesiones específicas. En cuanto a los equipos docentes, el profesorado comenta que son varias las funciones que ha de cumplir en su respectiva escuela: *“Cada docente tiene más de una responsabilidad. Una docente, por ejemplo, además de tutorizar a un grupo, es la profesora de inglés y la responsable tanto del taller de arte como del material escolar”* (ALO_TLD_31).

Conclusiones y Propuestas

Los cambios sociales, ambientales y tecnológicos actuales, junto con el nuevo enfoque educativo que ve al conocimiento como dinámico y volátil, exigen una transformación educativa profunda. En este contexto, la educación crítica e inclusiva debe enfocarse en prácticas pedagógicas más creativas que fomenten una comprensión renovada de la infancia, un nuevo entendimiento del rol del docente y otra forma de ejercer el currículo educativo para cultivar la creatividad indispensable (Karrera, et al., 2021).

Una de las claves a destacar es la capacidad reflexiva y apertura a los cambios, pues todos

los centros educativos han transitado por un proceso de reflexión y mejora, llegando a descubrir y expresar su propia identidad (Trueba, 1989). En este sentido, con la intención de dar respuesta a la diversidad presente en el aula y/o escuela, estas seis escuelas propusieron e implementaron una nueva forma de organizar la escuela: una organización escolar basada en talleres integrales. Asimismo, adoptando la flexibilidad como principio fundamental, cada centro ha ido desarrollando su enfoque pedagógico, organizando los espacios de acuerdo a los recursos humanos y materiales disponibles en cada momento, y siempre teniendo en cuenta las necesidades individuales del alumnado.

En lo que respecta a los beneficios que fomentan dichas propuestas, son muchas las aportaciones que ofrece el hecho de estructurar la escuela en base a los talleres integrales (Núñez & González, 2020; Trueba, 1989; Tonucci, 2017). Por un lado, esta propuesta abre la oportunidad de que cada niño o niña se conozca y se desarrolle en base a sus cualidades. Asimismo, como “cada taller tiene su función” (AIKTE_IK7.10_EA_5), se ha observado que el alumnado se sumerge en un universo específico y desarrollan y completan diversos proyectos según sus propias inquietudes. Haciendo que el aprendizaje sea efectivo, creativo y motivador (Karrera et al., 2021). Por otro lado, al tener la libertad de escoger cómo y con qué material completar su trabajo, se ha visto que el alumnado va desarrollando la autonomía para poder tomar todas estas decisiones. Además, es importante destacar que, al poder completar los proyectos tanto de manera individual, como grupal, la escuela ofrece espacio para la cooperación y el aprendizaje entre iguales (Trueba, 1989). Adicionalmente, al no organizar el horario escolar en asignaturas fragmentadas, el alumnado entiende que combinando diversos saberes pueden completar trabajos multidisciplinarios, facilitando el desarrollo del pensamiento creativo (Gúzman et al., 2019).

En cuanto a las sesiones específicas, se ha podido observar que dicho planteamiento permite trabajar de forma concreta ciertos contenidos, demostrando que para lograr dicho objetivo no es necesario un formato tradicional de clase. Dando lugar al juego en el proceso de aprendizaje (Tonucci, 2017). Asimismo, otra clave a destacar es la estructuración de las sesiones específicas, pues las agrupaciones de alumnado no se realizan en base a su edad, si no en base a su nivel de desarrollo. Lo que hace que estas sesiones tengan un carácter más personalizado, pues se ajustan a las necesidades de cada niño o niña, al mismo tiempo que fomentan la diversidad de edades.

Detrás de todas estas claves, hay numerosos aspectos a tener en cuenta para que el enfoque expuesto sea factible y funcione de manera óptima. Por un lado, es necesario destacar la organización temporal, pues el horario escolar fluctúa en base a las necesidades que se observan en el centro. Además, se ha podido comprobar que es crucial la tarea de organizar, abastecer y renovar los espacios, seleccionar materiales apropiados y mantenerlos en óptimas condiciones (Trueba, 1989). Por otro lado, es imprescindible destacar la labor docente, ya que en dicho formato no existe un docente que se encargue de un solo trabajo o un grupo de alumnado en específico. En este sentido, independientemente del tamaño del centro, el trabajo y la coordinación del equipo docente se vuelve necesaria (González & Barba, 2014).

Considerando todo lo mencionado, este estudio es una invitación para abrir las puertas de la escuela a la creatividad y reflexionar sobre las prácticas y estructuras escolares contemporáneas.

Referencias bibliográficas

- Amanqui, S. M., Gómez, C. del R., Obregón, L. Á., Pareja, C. M., Samaniego, F. F., y Sichi, A. I. (2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares del nivel de educación primaria. *Educación*, 29(1), 27–42. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2889>
- Ceballos López, N., y Saiz Linares, Ángela. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151–158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>

- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Eskola Txikiak (16 de mayo, 2024). Eskola Txikietako Ezaugarriak. Eskola Txikiak. <https://www.eskolatxikiak.eus/>
- Gúzman Ibarra, I., Settati, A., y Marín Uribe, R. (2019). Transdisciplinariedad y la transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73–84. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412. <http://hdl.handle.net/10481/31685>
- Karrera, I., Basasoro, M., y Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro.
- Núñez Soler, N., y González, M. L. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133-155. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982>
- Parlamento Europeo (2021). INFORME sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común (2020/2243(INI)). Comisión de Empleo y Asuntos Sociales. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0291_ES.html
- Sáenz, M. (2024). Sistemas, Ciencia, Tecnología e Innovación. *Reflexiones*, 9(3), 2-17.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980>
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil*. Ediciones de la Torre.

REFLEXIONES EN TORNO A PROPUESTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS: FINES, CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS

Iñaki Karrera Xuarros¹, Garazi Ormazabal Arizkorreta¹, Ander Brandiarán Ziordia², Leire Murua Arraiza¹

Universidad del País Vasco¹, Euskal Herriko Unibertsitatea²

Autoría de correspondencia: inaki.karrera@ehu.eus

Resumen

Este estudio presenta las vertientes metodológicas más importantes de la investigación educativa crítica. Como investigadores sociales abogamos por una investigación que busque soluciones prácticas a los problemas educativos; por ello pensamos que la acción educativa no puede limitarse a reproducir modelos de pensamiento, espacios o actitudes necesarias para la vida social de las personas y de la comunidad. Es nuestra intención presentar una argumentación teórica y su propuesta práctica señalando las características más relevantes de los diseños cualitativos de corte crítico en los que apoyar el “trabajo de campo”. Ello, orientado hacia una búsqueda del empoderamiento de los participantes. Pensamos que la práctica educativa debe desarrollar en los niños, niñas -y en los agentes educativos- actitudes emancipatorias, priorizando siempre las voces y los intereses de sus protagonistas. Para ello, es indispensable ofrecer contextos autónomos y creativos, donde los agentes educativos desempeñemos un papel esencial en la construcción de nuestro propio quehacer profesional.

Palabras clave: investigación colaborativa, metodología, aprendizaje, emancipación.

Introducción / Marco Teórico

Las personas somos seres racionales y, gracias a esta cualidad, desarrollamos las capacidades de comprensión y comunicación, la capacidad para recordar, memorizar, ser autónomos y sociales. Gracias también a esta racionalidad mantenemos a diario situaciones y relaciones personales con nuestro entorno particular. Todo este conjunto de experiencias y vivencias constituye la vida, nuestra vida y nuestro mundo; es decir, lo más importante y valioso de lo que disponemos.

La capacidad para razonar lleva implícita la capacidad para aprender, para descubrir, rememorar y compartir momentos pasados y presentes. Persona y entorno social ejercen de forma conjunta un continuo proceso de aprendizaje y retroalimentación difícilmente divisible. Cualquiera de estas identidades está formada también por la otra, de igual modo que forma parte de ella. Autores como Vygotski (1979; 1996), Freire (1997; 1992; 1990; 1989; 1984; 1970; 1969), o Bruner (1988) han realizado aportaciones clave a la concepción del aprendizaje. Aportaciones como el concepto de la intersubjetividad y la creación de significado de forma colectiva o mediante la interacción de los participantes. El concepto vygotkiano más popular e influyente en la educación es el de la “Zona de Desarrollo Próximo” (en adelante ZDP) que, lejos de confundirse con una fórmula para la actividad cotidiana de los docentes, tiene un profundo sentido filosófico acerca de la indivisibilidad del individuo con su entorno social y sintetiza sus ideas originales sobre la relación entre educación, diálogo y desarrollo. Por eso, su análisis ofrece una perspectiva muy amplia para interpretar el pensamiento pedagógico de Vygotski ya que el pensamiento vygotkiano sostiene la hipótesis de que, gracias al diálogo y la interacción con los iguales, podemos apropiarnos de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas complejas y planificar estrategias antes de llevarlas a la práctica. Más aún, interpretaciones con una visión más social de la psicología soviética

coinciden en identificar al componente colectivo como el elemento básico a la hora de comprender e interpretar la ZDP (Engeström, 1987). Para Lave y Wenger (1991) las investigaciones que se adhieren a esta visión comunitaria del concepto de ZDP, tienden a concentrarse en los procesos de transformación social e incluyen la estructura del mundo social en su análisis, tomando en cuenta la naturaleza conflictiva de la práctica social.

Objetivos / Hipótesis

Identificadas las referencias generales del aporte que para la práctica educativa tiene esta dimensión comunitaria y la interacción de los distintos agentes educativos, queremos presentar las características más importantes de los diseños de investigación cualitativa de corte crítico en los que apoyar el “trabajo de campo”. Todo ello orientado según Karrera et al. (2023) hacia:

- un quehacer docente más integral e interdisciplinar
- un desarrollo curricular emergente
- una organización escolar flexible y
- un empoderamiento de toda la comunidad educativa, pero principalmente de los niños y de las niñas.

Resultados y Discusión

Propuestas metodológicas para la práctica educativa crítica

El grupo de investigación que presenta este estudio lleva años desarrollando y perfeccionando estas propuestas metodológicas. Además, desde los tres últimos años, este grupo colabora con una Comunidad de Práctica -docentes de distintos centros, etapas y ciclos educativos-. Gracias a este trabajo de colaboración, hemos tenido la oportunidad de profundizar y aprender más sobre distintos aspectos clave en la formación del profesorado. Agradecemos al Gobierno Vasco y a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la financiación concedida para el desarrollo de estas actividades de investigación.

La investigación etnográfica-crítica en educación

Como metodología particular, la etnografía escolar no es un conjunto de procesos relacionados bajo el amparo de diferentes teorías y procedimientos propios de otros. El trabajo etnográfico es fruto de la indagación y el apoyo de soportes teóricos y empíricos que se complementan con lo observado en el campo. Desde el primer momento, la propia elección de la cuestión a investigar conlleva un posicionamiento en el que interviene la orientación conceptual o teórica de las personas investigadoras, sus experiencias, su formación, etc. En segundo lugar, la elección de estrategias para el desarrollo de la investigación, como puede ser la observación, obliga a las personas investigadoras a preguntarse sobre lo que buscan y el para qué de esas búsquedas (Karrera et al. 2024). Las respuestas que encuentren a estas preguntas condicionarán la labor que éstas realicen durante la descripción y el registro del trabajo de campo.

En opinión de Woods (1987, p. 18), “la etnografía presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica”. En educación, los trabajos etnográficos de corte crítico se orientan a colaborar en la mejora de procesos educativos, con el propósito de favorecer la renovación pedagógica en las prácticas y elementos que intervienen. Este método de estudio ha contribuido a evidenciar la complejidad de los fenómenos en este contexto e integrarlo a un medio sociocultural más amplio. En este sentido, a nuestro parecer, en educación, la investigación etnografía-crítica y la investigación dialógica son procesos complementarios que, a menudo, convergen en la misma práctica. Ambos estiman que el proceso de desarrollo y formación del profesorado no depende de la

interpretación subjetiva e individual que cada agente le otorga; sino más bien de la interacción que se establece entre los diversos agentes que intervienen en la misma.

La Investigación-acción

Según la definición ofrecida por Kemmis y McTaggart (1998, p. 9) la Investigación-Acción (en adelante I-A) es:

una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar.

Según ello, la I-A no se reduce a la reflexión que los educadores hacen de su práctica, sino que se presenta como una interacción sistemática que nos obliga a la recopilación de información y a su análisis crítico

La investigación-acción (I-A) tiene como principio básico de investigación la mejora de la situación objeto de esta y no su mera interpretación. Las personas investigadoras, desde un primer momento, tienen que estar dispuestas a reflexionar sobre sus opiniones y actitudes, ya que es desde aquí donde partirá el proceso de investigación y de transformación.

Hoy podemos encontrar planteamientos de lo más variado bajo el nombre de I-A. Algunos de estos presentan prácticas habituales de investigación, otros son procesos de reflexión simples que originan intentos de mejora de la práctica profesional. Por consiguiente, no resulta sencillo determinar qué es y qué no es la investigación-acción. Una variante de esta propuesta metodológica la encontramos en los procesos formativos de las Comunidades de Práctica. La Comunidad de Práctica (en adelante CdP) es un concepto creado por Etienne Wenger en 1998. Wenger et al. (2002) la definieron así: son personas que se reúnen en torno a un conjunto de inquietudes, conocimientos o problemas, lo que les permite profundizar sus conocimientos y habilidades mediante la interacción.

Conclusiones y Propuestas

Los problemas educativos, al ser problemas prácticos, no se rigen por las normas y reglas de la investigación teórica, sino que aparecen cuando determinadas prácticas educativas resultan inadecuadas para su fin o sus contextos. En ese cometido, como se ha señalado, parece indispensable transformar el contexto (Vygotski, 1979) para facilitar el avance de los mismos.

Las propuestas metodológicas críticas que hemos esbozado en este estudio, intentan transformar y mejorar las prácticas educativas y ayudan a que la escuela se adapte a las cualidades y a las necesidades de las personas que interactúan en ella. Es más, en varios casos han llegado incluso a establecer una organización y distribución del centro educativo mucho más creativa y flexible (Martínez-Agut y Ramos-Hernando, 2015). Gracias a estas perspectivas y propuestas metodológicas críticas se ha llegado a acoger y cultivar la diversidad inherente al ser humano y, en base a esta diversidad, diseñar e implementar nuevos contextos y nuevas prácticas colaborativas diluyendo las diversas disciplinas escolares y favoreciendo, de esta manera, el desarrollo global de las personas (Karrera et al., 2021). Contextos educativos donde los principales protagonistas son los propios niños, y donde cada aprendizaje nace de los intereses de los mismos (Karrera et al., 2023). Para ello, ha sido necesario:

- Priorizar los intereses y las voces de estos protagonistas, en favor de una pedagogía para el empoderamiento y la emancipación.
- Transformar el medio para conocer las inquietudes y necesidades de cada niño y cada niña
- Ofrecer diversas experiencias pedagógicas para que, mediante el tanteo y la exploración de sus deseos, cada persona pueda ahondar en su autoconciencia y desarrollar sus fortalezas (Tonucci, 2017). De esta manera, al ofrecer contextos de aprendizaje

autónomos y creativos, estos niños y estas niñas desempeñan un papel esencial en la construcción de su propio proyecto vital (Gúzman et al., 2019; Pérez y Ahedo, 2020), y en la misma medida, los profesionales de la educación que participamos en las experiencias de aprendizaje desarrollamos las habilidades docentes necesarias para enriquecer estos contextos educativos.

Sin lugar a duda, crear espacios estables donde interactuar investigadores sociales y docentes de centros, etapas y ciclos educativos distintos, nos ha ayudado profesionalmente y nos ha brindado la oportunidad para reflexionar sobre la importante labor educativa que desempeñamos.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An activitytheoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Freire, P. (1969). *Educación y concienciación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Gúzman Ibarra, I., Settati, A., y Marín Uribe, R. (2019). Transdisciplinariedad y la transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73–84. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Karrera, I., Otazu, O., Ormazabal, G. y Arguiñano, A (2024). ¿Cómo lo ves? La observación como principal técnica de recogida de información cualitativa. *En ed. Pizà-Mir, B. y Quílez, A. La transversalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Educación y Sociedades*. Egregius
- Karrera, I., Basasoro, M. y Arguiñano, A. (2023). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lave, J. y Wenger, W. (1991). *Situated learning. Legitimite peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos-Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, (2), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación*, 31(2), 153-161. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61992/4564456553086>
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980>
- Vygotski, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W.M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. *Harvard business press*. <https://hbswk.hbs.edu/archive/cultivating-communities-of-practice-a-guide-to-managing-knowledge-seven-principles-for-cultivating-communities-of-practice>
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

QUÉ PIENSA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL ESTUDIO DE IDEAS PREVIAS DEL ALUMNADO EN LOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LAS CIENCIAS

Jessica Rodríguez Piñeiro
Universidad de Vigo

Autoría de correspondencia: jessikita520@hotmail.com

Resumen

Este trabajo aborda la importancia de la detección de las ideas previas en los proyectos de ciencias en Educación Primaria (EP). De acuerdo con los paradigmas constructivista y socio constructivista, la evaluación de las ideas previas del alumnado es primordial de cara a generar nuevos aprendizajes y avanzar hacia la inclusión. Diseñamos una investigación con el objetivo de indagar acerca de las percepciones del profesorado sobre el estudio de ideas previas del alumnado. Las percepciones del profesorado sobre esa evaluación son fundamentales; analizamos esas percepciones que el profesorado de EP tiene con ayuda de un cuestionario online que nos permitió detectar la necesidad de formación docente en ese campo para que consigan diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas e inclusivas.

Palabras clave: profesorado, ideas previas, proyectos, concepciones, ciencias.

Introducción / Marco Teórico

El aprendizaje de las ciencias acorde a los retos del siglo XXI requiere de metodologías que impliquen el desarrollo de competencias científicas más que la memorización de conceptos, datos, fechas, (Chamizo y Pérez, 2017). Siguiendo a La Cueva (2000), los proyectos cumplen esos requisitos a través de las siguientes características:

- Parten de una pregunta que los alumnos y las alumnas expusieron o bien escogieron.
- Exigen para resolver esta pregunta o reto de una indagación, a cuál es planificada por el estudiantado con ayuda del profesorado e implica varias semanas de labor.
- Esta indagación normalmente abarca momentos de documentación y otros de investigación empírica de algún tipo.
- El trabajo fructifica en productos, que se presentan o comunican a otras personas, otros equipos o comunidades.

Todos los cambios introducidos en las aulas que repercutan en el alumnado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y supongan modificaciones en la práctica docente se acercan a la innovación educativa. Esta es entendida por Jaume Carbonell (Cañal de León, 2002: 11-12) como conjunto de ideas, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

En la enseñanza de las ciencias se pretende innovar ya que la metodología tradicional no ayuda a que exista una alfabetización científica (Sanmartí y Márquez, 2017) acorde con las necesidades de la ciudadanía en la actualidad. Tal como se indica en los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (ONU, 2015), la ciencia es fundamental para la consecución de un mundo más sostenible, igualitario, justo, saludable. Se precisan métodos para trabajar las ciencias en la escuela que permitan al alumnado resolver problemas contextualizados en el mundo real.

García y Pérez (2018) afirman que lo de proyectos es un método en el que las y los estudiantes desarrollan y aprenden conocimientos y habilidades investigando y trabajando para responder

a una pregunta compleja, problema o desafío.

Teniendo en cuenta lo comentado y estando de acuerdo en que aprender y comprender significa asimilar los nuevos conocimientos a los esquemas existentes, es decir que todo lo que podemos comprender está en función del que ya conocemos (Cubero,1998; Airado, 2017), debe hacerse estudio de ideas previas del alumnado al inicio de cada proceso de aprendizaje en aula, eso los permiten diseñar propuestas de aprendizaje que vayan en el sentido que pretendemos (Driver,1988), diseñar estrategias significativas.

Así, pues, detectar ideas previas al iniciar proyectos es fundamental la situación de partida en la que una persona aprende tiene un papel fundamental en aquello que se aprende (Cobb y Bowers, 1999), por supuesto también en la construcción de los nuevos conocimientos científicos (Furió, Solbes y Carrascosa, 2006).

Objetivos / Hipótesis

Esta investigación pretende contribuir a desarrollar el siguiente objetivo general:

- Profundizar en la importancia y puesta en práctica del estudio de ideas previas del alumnado de primaria en los proyectos relacionados con las ciencias de la naturaleza.

Presenta además los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la importancia de la detección de las ideas previas en los proyectos de ciencias naturales en primaria.
- Investigar bibliográficamente acerca de la detección de ideas previas en los proyectos de ciencias de la naturaleza.
- Analizar las concepciones que el profesorado de EP tiene sobre las ideas previas del alumnado en proyectos de ciencias naturales.

Metodología / Método

Diseñamos una investigación de tipo cualitativo. Empleamos en nuestra investigación un cuestionario online, creado con formularios de Google integrado por 11 preguntas de respuesta cerrada para maestros y maestras de primaria acerca de las ideas previas del alumnado de primaria en los proyectos de ciencias. Con el fin de conocer sus percepciones, creencias y metodología de aula en lo referente a la detección de ideas previas en el aprendizaje por proyectos en ciencias. Se hizo una aplicación previa para detectar problemas, errores, dificultades en el formulario. Se replantearon algunas preguntas para su mejor comprensión. Una vez elaborado fue transferido a la aplicación “formularios de Google” por la facilidad de acceso, gratuidad y manejo fácil de las respuestas al recogerse en hoja de cálculo.

La muestra total es de 54 maestros y maestras en activo, en concreto 46 mujeres y 8 hombres con un rango de edad mayoritario entre los 26 a 35 años (alguna pregunta, en concreto el número ocho, no fue respondida por toda la muestra, solo la respondieron 52 personas

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos se pueden resumir de la siguiente forma: Todo el profesorado coincide en un 100% de respuestas en que conoce o método por proyectos, pero solo un 46,3% trabaja por proyectos en el área de ciencias de la naturaleza. El trabajo por proyectos es una metodología para trabajar en ciencias con el alumnado que permite -a partir de los intereses del grupo y de las individualidades y su capacidad para participar conscientemente en la conducción de su proceso de aprendizaje- interrogarse sobre los fenómenos problematizando la realidad y estableciendo conjeturas además de comparar con el grupo de iguales y con la experiencia (La Cueva, 1997).

Los maestros y las maestras suelen detectar las ideas previas del alumnado en un 90,7% y conocen instrumentos y estrategias en un 94,4% pero solo un 74,1% las emplea. Lo que pone

de manifiesto que alrededor de un 20% del profesorado a pesar de conocerlas no las aplica en su práctica docente.

La estrategia más empleada por las y por los docentes para la detección de ideas previas en los proyectos de ciencias de la naturaleza es mayoritariamente el debate o coloquio. Un 85,2% manifiesta que las ideas obtenidas son tenidas en cuenta para la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunas líneas de investigación en aprendizaje de las ciencias pusieron de manifiesto que el alumnado mantiene concepciones y creencias propias sobre múltiples aspectos y que pueden interferir de alguna forma en la comprensión de conceptos científicos. Las ideas previas tienen un vínculo íntimo con las experiencias cotidianas de los niños y de las niñas, son como un almacén para consultas posteriores, una especie de filtro conceptual que permite a las y a los estudiantes entender, el mundo que los rodea (Giordan, 1996, p.10, citado por Campanario, 2002).

Encontramos una contradicción cuando en un 85,2 % dicen que tienen en cuenta las ideas previas del alumnado en el desarrollo de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, pero solo 74,1% decía que empleaba estrategias de estudio de ideas previas.

Así, pues, al trabajar por proyectos en ciencias debemos partir de las ideas, creencias, percepciones y concepciones previas del alumnado (Arias y Arias, 1995). Existen estrategias variadas para detectarlas, la puesta en práctica mostró su fortaleza y potencialidad e indicó que había diferencias entre ellas en cuanto a su aplicación y manera de obtener los resultados lo que coincide con el indicado por Díaz et al. (2004)

El profesorado que estudia las ideas previas del alumnado en un 55,6% las anota, hace consciente al alumnado de las mismas, las debate y las emplea en el siguiente paso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado opina que tanto la familia como la observación pueden ser el origen de las ideas previas que presenta el alumnado. Ninguno de los maestros y de las maestras opina que son siempre erróneas las ideas del alumnado.

Preocupa que hay alrededor de un 10% que manifiesta no hacer estudio de ideas previas y no tenerlas en cuenta para dar el siguiente paso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Viendo los resultados pensamos que sería bueno, de cara a otras investigaciones, completarlos de una manera menos declarativa además de observar la necesidad de recopilar, diseñar y poner en práctica en aulas de educación primaria instrumentos que permitan al profesorado detectar ideas previas en el alumnado en los proyectos de ciencias de la naturaleza.

Conclusiones y Propuestas

Las concepciones del profesorado influyen sobre cómo enseña, sobre las metodologías que utiliza (Arias et al., 2014) también sobre cómo gestiona los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hace falta estudiar esas concepciones docentes. Observamos como los resultados indican que el profesorado presenta disposición a la hora de emplear estrategias de detección de ideas previas, pero no son frecuentes en su práctica docente con aplicación significativa y gestión adecuada; conoce algunas estrategias, pero emplea generalmente el debate. Las concepciones declarativas del profesorado indicadas en el cuestionario son más avanzadas que las mostradas en sus actuaciones en aula coincide este dato con el expresado en las investigaciones de Arias et al (2014).

Coincidimos, pues, con Arias (1998) cuando afirma que no se deberían ignorar estos conocimientos previos, ni considerarlos erróneos, ya que la importancia de estas ideas es grande para el aprendizaje de nuevos conocimientos, influyen en su asimilación condicionando el aprendizaje. Es importante que, como comentan Strike y Posner (1985), para que se produzca un cambio conceptual es preciso que la y el estudiante sienta insatisfacción con sus concepciones existentes; la nueva concepción debe ser mínimamente

entendida, parecer desde lo inicio plausible y ser fructífera.

El cambio conceptual es un proceso, largo, complejo y no lineal. Por lo tanto, no se espera que se pueda lograr en un solo período lectivo o ciclo escolar; pero sí es indispensable que la y el docente conozca las principales ideas previas que puede tener su alumnado, las que puede tener el propio profesorado y que busque permanentemente las estrategias de enseñanza que las detecten y pueda así promover el cambio conceptual hacia esquemas más explicativos.

Referencias bibliográficas

- Airado- Rodríguez, D., Galán, M., González-Gómez, D. (2017). Tratamiento de las ideas previas del alumnado de educación primaria por parte de los maestros. *Enseñanza de las ciencias*, 2047-2052.
- Arias, A. (1998). Avaliación inicial e investigación das ideas previas do alumando. *Revista Xermolar do CEFOCOP de Pontevedra*, (4), 37-39.
- Arias, A. y Arias, D. (1995). Ejemplar dedicado a: Necesidades educativas especiais. *Revista galega de educación*, (23), 48-51.
- Arias, A., Varela, M., Álvarez, F., y Lorenzo, M. (2014). Son axeitadas e congruentes as concepcións sobre a integración de áreas de profesorado en formación inicial? *Ejemplar dedicado a: XXVII Congreso Enciga*, 79-80.
- Campanario, J. (2002). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Revista enseñanza de las ciencias*, (18), 165-169.
- Cañal de León. (2002). El profesorado y la innovación educativa. *La innovación educativa*, 11-26.
- Chamizo, J. y Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 23-40.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Aique.
- Cobb, P., y Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002004>
- Cubero, R. (1998). Aprendizaje de la digestión en la enseñanza primaria. *Revista Alambique*, 16.
- Driver, R. (1988). Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, (6), 109-120.
- Furió, C., Solbes, J. y Carrascosa, J. (2006). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. *Revista Alambique*, (48), 64-77.
- García, J., y Pérez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 37- 63.
- La Cueva (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 23, 1-2.
- La Cueva (2000). Proyectos de investigación en la escuela científicos, tecnológicos y ciudadanos. *Revista de Educación*, (323), 265-288
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Sanmartí, N. y Márquez, C., (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del

contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 3-16.

Strike, K. y Posner, G. (1985). *A conceptual change view of learning and understanding*. En L. West, L. Pines (eds). *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 211-231). Academic Press.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: ANÁLISIS DE UN PROYECTO SOBRE FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

Karen Andrea Jaramillo Solar¹, Giorgina Garbarino²
Universidad de Girona¹, Universidad Autónoma de Barcelona²

Autoría de correspondencia: karenjamillosolar@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza un proyecto de intervención educativa que busca promover la inclusión de estudiantes de un instituto-escuela catalogado de “alta complejidad” en un barrio periférico de la ciudad de Barcelona, con alta presencia de población migrante y gitana. El proyecto se fundamenta en la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. A Partir de una investigación basada en el diseño se analizan las transformaciones en la colaboración interinstitucional realizada por cuatro agentes educativos y sociales del barrio: el Instituto-escuela, la Biblioteca Pública del barrio, una Organización Gitana y la Universidad. Éstas participaron conjuntamente en el diseño e implementación del proyecto que se realizó con estudiantes de tercer año de educación secundaria obligatoria (ESO), durante dos cursos académicos: 2022-2023 y 2023-2024. Se realizó observación participante de las actividades, entrevistas informales a los agentes educativos y grupos focales con estudiantes. Se evidencia la necesidad de legitimar la diversidad de voces de los y las participantes y la negociación de diferentes intereses para la construcción de metas comunes que den sentido a su participación. Concluimos que es clave la definición de roles entre educadores/as y el vínculo de los fondos de identidad con los fondos comunitarios del territorio.

Palabras clave: investigación basada en el diseño, fondos comunitarios de conocimiento e identidad, diversidad cultural, inclusión educativa.

Introducción / Marco Teórico

Contextualización

En Catalunya ha aumentado significativamente el fracaso escolar del estudiantado nacido en España con padres extranjeros y de extranjeros llegados antes de los 7 años, cuyos valores de fracaso duplican al de los autóctonos. En consecuencia, los índices más altos de fracaso escolar corresponden a los centros que tienen mayor concentración de estudiantes migrantes (Bayona-Carrasco y Domingo, 2019). Así también, los barrios de origen más vulnerable de la ciudad muestran mayor incidencia de fracaso escolar (Domingo y Bayona-Carrasco, 2021).

En la ESO predominan estrategias de atención a la diversidad que refuerzan la segregación del estudiantado migrante, con bajo nivel socioeconómico y con dificultades académicas, que se concentran en los grupos con niveles más bajos y en programas que devalúan las credenciales de egreso (Tarabini, 2018). Este tipo de intervenciones promueven prácticas educativas que sustentan un sistema que reproduce las condiciones sociales de origen, limitando el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas (Tarabini y Bonal, 2016). En estos casos la diversidad social y cultural se concibe como un obstáculo, por lo que se intenta compensar el déficit atribuido al estudiantado perteneciente a grupos minorizados (Lalueza, 2012).

Las prácticas educativas inclusivas exigen aumentar la participación del estudiantado y valorar la riqueza de la diversidad para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002), para que otorguen sentido a su experiencia educativa. Frente a este escenario es fundamental fomentar alternativas educativas que aborden estas problemáticas en marcos de igualdad,

reconociendo la diversidad y asegurando aprendizajes relevantes para todos y todas. Para ello, es clave el reconocimiento mutuo, la legitimación de la diferencia y la valoración de diferentes conocimientos socioculturales.

Los fondos comunitarios de conocimiento e identidad

El enfoque de los fondos de conocimiento consiste en una propuesta teórica y metodológica para la contextualización educativa y el desarrollo de prácticas educativas con relevancia cultural. Los y las docentes identifican, reconocen y legitiman los conocimientos, habilidades y recursos de las familias, para incorporarlos en su práctica educativa (Moll et al., 1990) mediante la generación de vínculos significativos con el currículo (González et al., 1995). De modo que facilitan procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el reconocimiento y valoración de la diversidad de experiencias vitales e identidades culturales que confluyen en el contexto escolar.

Los fondos comunitarios de conocimiento e identidad son el conjunto de conocimientos, habilidades e identidades personales y sociales; que se han desarrollado histórica y culturalmente en los espacios geográficos e instituciones sociales disponibles en un territorio (Esteban-Guitart et al., 2022b). Alude a las experiencias, conocimientos y formas de ser que el estudiantado ha construido en la participación de determinadas prácticas comunitarias (Barton y Tan, 2009) dentro de una comunidad de la que se consideran miembros, sobre la que pueden desarrollar un sentido de pertenencia y construir una identidad compartida.

Para su implementación, se crea un ecosistema educativo local basado en la creación de una alianza participativa integrada por diferentes actores educativos y sociales del territorio. Se conforma un grupo motor que realiza una exploración de la comunidad para identificar las prácticas, servicios, recursos y oportunidades educativas existentes con el fin de vincularlas pedagógicamente. Para ello, el grupo co-diseña e implementa un proyecto educativo que conecta diferentes tiempos, espacios y agentes, a partir de un elemento compartido que corresponde al fondo comunitario de conocimiento e identidad identificado (Esteban-Guitart et al., 2022a). Este proceso se encuentra en constante desarrollo, con diferentes momentos de tensión y cambio.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta investigación es analizar el desarrollo de un proyecto sobre fondos comunitarios de conocimiento e identidad, focalizado en el trabajo colaborativo e interinstitucional realizado por agentes sociales y educativos del territorio con un instituto-escuela con alta diversidad étnica y cultural.

Metodología / Método

Se realizó una investigación basada en el diseño que supone una interacción permanente entre el diseño de acciones educativas y el objetivo de investigación, los que se nutren, actualizan y refinan recíprocamente, en virtud de los análisis que se realizan durante el proyecto (Moreno y Packer, 2019). En este tipo de investigación cada ciclo de negociación implica una confrontación de metas y el surgimiento de contradicciones que ponen en diálogo las múltiples voces del proyecto (Zhang Yu et al., 2022). El ciclo de investigación se estructura según el calendario escolar en varias fases: análisis de necesidades; diseño; implementación y seguimiento; y evaluación. Actualmente nos encontramos en la evaluación del segundo año del proyecto.

Tanto el primer como el segundo año se trabajó con el instituto-escuela, la biblioteca pública, la organización gitana y el grupo de investigación. El equipo estaba conformado por la educadora de la biblioteca, un educador gitano, un miembro del grupo de investigación y la orientadora del centro que, por temas organizativos, el segundo año se limitó al seguimiento y colaboración en reuniones de coordinación.

El proyecto se realizó en el contexto de una asignatura de Aprendizaje-Servicio. El primer año, tuvo una duración semestral y se intervino con dos grupos diferentes; mientras que el segundo

año fue anual, interviniendo con un mismo grupo todo el curso académico. La edad de los y las estudiantes oscilaba entre los 14 y 15 años, y presentaban diversos orígenes: Honduras, Marruecos, España y de la etnia Gitana.

Se realizó un análisis interpretativo de los registros: incluidos los diarios de campo, las actas de las reuniones, la memoria del proyecto y los grupos focales. Se complementó con reuniones de análisis del grupo de investigación realizadas durante y posterior a la implementación.

Tanto los y las estudiantes como sus familias se encontraban en conocimiento del proyecto de investigación cuyo objetivo se presentó al inicio de cada semestre y año de la asignatura, gestionando los consentimientos informados en todos los casos.

Resultados y Discusión

Primer año: elaboración de la memoria histórica del barrio

El primer año, el proyecto se enfoca en la elaboración de la memoria histórica del barrio, como patrimonio inmaterial, a través de la indagación del estudiantado en las historias y experiencias personales de vecinos y vecinas, familias gitanas y migradas, para así descentralizar la historia del barrio contada sólo desde la perspectiva de la clase obrera blanca. Estas historias se depositaron en un mapa físico y virtual como un recurso vivo en el que la comunidad podía incluir sus propias historias personales.

Este proyecto fue bien acogido por el instituto-escuela que necesitaba realizar una asignatura de Aprendizaje servicio con estudiantes de secundaria para trabajar el tema del barrio y generar una acción social en beneficio de la comunidad. También, es acogido positivamente por la organización gitana ante su interés de recuperar las voces de su comunidad. Para la biblioteca, era relevante construir un mapa como un artefacto que construye memoria y que se socializa en un centro de documentación para la comunidad. Una vez finalizado el primer año y la evaluación del proyecto, surge la necesidad de promover la participación e implicación del estudiantado, ya que varias personas no vivían en el barrio o se encontraban recién llegadas a Barcelona.

Segundo año: indagación participativa de los fondos de identidad

El segundo año existe un giro, pues se enfoca en indagar en los intereses, experiencias y conocimientos personales del estudiantado, para identificar conjuntamente un fondo comunitario de interés común. Mediante sesiones exploratorias se utilizó el Fotovoz para representar su contexto, comunidad y entorno, desde su punto de vista; hablando de sí y desarrollando narrativas (Rabadán y Contreras, 2014). Emergieron los siguientes temas: la discriminación, el racismo, los roles y estereotipos de género, la violencia de género y la homofobia. A partir de esto se generaron debates y reflexiones colectivas sobre problemáticas sociales que les afectaban de diferentes maneras.

Si bien se hubo mayor implicación del estudiantado, el componente comunitario se desdibuja por la dificultad de concretar un elemento común, visible en un artefacto, a través del cual comunicarse y dialogar con la comunidad. De manera que la acción social se enfoca en generar dinámicas de reflexión con otros jóvenes. De ahí surge la propuesta de realizar una mesa participativa o de involucrar a la red de entidades juveniles del barrio.

Conclusiones y Propuestas

Análisis de las relaciones interinstitucionales del proyecto

En este proyecto convergen diferentes agentes comunitarios con diferentes intereses y objetivos que responden a sus respectivas instituciones de origen: a) el instituto-escuela, con el interés de realizar una asignatura de Aprendizaje Servicio; b) La biblioteca que quiere documentar la historia del barrio para que pase a formar parte de su patrimonio, a la vez que un recurso vivo que conecte con las personas de la comunidad; c) La organización Gitana, con el interés de visibilizar las voces gitanas y abordar críticamente temas de racismo y con

los/as jóvenes; d) la universidad, con el interés de participar en la creación de un proyecto educativo con impacto comunitario y que generar investigación sobre esta experiencia

Si bien es una actividad que se realiza desde el instituto-escuela, es apropiada por otras instituciones y organizaciones; creando un tejido comunitario en el que diferentes actores educativos y sociales negocian significados, construyen acuerdos, cumpliendo un rol en la realización del proyecto.

Ahora bien, surgen una serie de obstaculizadores durante el proceso productivo, también, de las contradicciones entre los motivos personales y organizativos (Lalueza et al., 2020): a) La ausencia de participación de la escuela durante el segundo año del proyecto, debido a solapamiento horario y falta de recursos humanos; b) la dificultad para definir un objetivo común para todos los y las participantes; d) la dificultad en la división del trabajo, y con ello, en la distribución de responsabilidades y tareas por parte del equipo de educadoras.

A partir de esto podemos identificar el surgimiento de una serie de tensiones relacionadas con:

- La no integración del proyecto como proyecto de centro, por lo que la escuela se encuentra desligada, lo que ha generado problemas de coordinación, gestión de recursos, permisos y legitimación de ciertos roles y decisiones que se han ido tomando en el proceso.
 - El desdibujamiento de una meta común hacia donde se oriente la realización de las actividades en las sesiones de trabajo, así como la cohesión y continuidad interna de estas.
 - La definición de los roles de cada actor educativo y la dinámica de trabajo del grupo motor.
- ¿Qué desafíos surgen para realizar proyectos educativos inclusivos?

A partir de esta investigación podemos señalar que es clave:

- Compartir espacios de convivencia, de reconocimiento mutuo entre los y las participantes.
- Generar relaciones de confianza, escucha y legitimación de las diferentes voces que participan del proyecto.
- Generar una negociación de sentido sobre lo que se hace conjuntamente, orientada a la construcción de una posición compartida, en términos identitarios, como equipo educador que colabora en el ejercicio de una práctica pedagógica común.
- Definir conjuntamente una meta-producto compartido que entregue una ruta al inicio del proyecto, sujeto a transformaciones.
- La importancia de los artefactos comunitarios para visibilizar una meta y orientar la actividad. Por ejemplo: el primer año, el mapa del barrio.

Referencias bibliográficas

- Barton, A., y Tan, E. (2009). "Fondos de conocimiento y discursos y espacio híbrido". *Revista de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias* 46(1): 50–73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>.
- Bayona-i-Carrasco, J., y Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 47, 3–34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.00>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva (Traducido y adaptado al catalán por el Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona)*. Center for Studies on Inclusive Education. <http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/index.html>
- Domingo, A. y Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/daq.608>

- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J.L., y Palma, M. (2022a). "Lo Común y lo Público en las Prácticas Docentes desde los Fondos Comunitarios de Conocimiento y el Enfoque Identitario ". *Revista de Educación* 395: 225-50. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Maria Serra, J., y Subero, D. (2022b). Community Funds of Knowledge and Identity: A Mesogenetic Approach to Education. *Anthropology and education, 0*, p.1-11. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- González, N., Moll, L., Tenery, M., Rivera, A., Rendon, p., Gonzales, R., y Amanti, C. (1995). "Fondos de Conocimiento para la Enseñanza en Hogares Latinos". *Urban Education* 29(4): 443–70. <https://doi.org/10.1177/0042085995029004005>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., y García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza, J. L., (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Moll, L., Vélez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E., Dworin, J., y Andrade, R. (1990). *Community Knowledge and Classroom Practice: Combining Resources for Literacy Instruction*. Tucson: Universidad de Arizona. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341969.pdf>
- Moreno, F. A. y Packer, M. J. (2019). La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>
- Rabadán, A. y Contreras, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, 143-156. <https://www.redalyc.org/pdf/1294/129432541014.pdf>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016) Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175. 40 <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J.L., García-Díaz, S., y Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1), 124-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS RURALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO

Karin Yovana Quijada Lovaton
Pontificia Universidad Católica del Perú

Autor de correspondencia: kquijada@pucp.edu.pe

Resumen

El estudio analiza las experiencias de veinte docentes educación primaria y secundaria sobre la educación inclusiva de niños y adolescentes que estudian en escuelas rurales, localizadas en ocho estados de la república mexicana considerados como Zonas de Atención Prioritaria (ZAP), a causa de los altos índices de pobreza, marginación y vulnerabilidad de sus habitantes. Para la sistematización de la información se empleó el método de Teoría fundamentada, a partir de tres fases de análisis: abierta, axial y selectiva. La selección de la muestra fue intencional, pues se buscó priorizar la identificación de casos significativos mediante la técnica de bola de nieve. En la recolección de la información se aplicaron entrevistas semiestructuradas, a partir de un guion de cinco preguntas que se modificó a medida que se definieron las categorías centrales: barreras del contexto, estrategias de educación inclusiva y experiencias de resiliencia. En esta entrega se analizan las dos primeras, en donde los hallazgos demuestran que el limitado financiamiento que presentan las escuelas rurales no contribuye al diseño de ajustes razonables para la atención a la diversidad educativa. A pesar de las múltiples adversidades, se identifican estrategias alternas a las establecidas por la Secretaría de Educación Pública, que se caracterizan por el trabajo grupal y el apoyo de estudiantes y padres de familia en actividades pedagógicas y de contención emocional.

Palabras clave: educación inclusiva, educación rural, desigualdad social, discapacidad.

Introducción / Marco Teórico

La educación inclusiva ha ocupado un lugar central en la agenda política de México, así como el impulso de los derechos de las personas con discapacidad desde diciembre de 2007, fecha en que ratificó su adhesión a la «Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad». Aunque la búsqueda de una educación para todos constituye una de las aspiraciones políticas de mayor trayectoria en el país y que cobró fuerza a partir de la constitución de 1917, con la declaración de la gratuidad de la enseñanza primaria y, su posterior obligatoriedad, en 1934. Casi medio siglo más tarde, este beneficio se extendió a la educación secundaria en 1993, preescolar y media superior en 2012 y educación inicial y superior en 2019. En 2012, un año después de la creación de la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, se dispuso la atención y respeto a la diversidad en el artículo tercero de la constitución. Sin embargo, el interés expreso de promover una educación inclusiva, pública, gratuita y de excelencia, se decretó en 2019. Disposición que motivó la actualización de la Ley General de Educación que, al igual que la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de 2014, establece como medida principal el diseño de ajustes razonables para la formación integral de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, desventajas culturales y socioeconómicas.

Con la llegada al poder del presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO), se implementó otra reforma educativa que empezó a delinearse en plena campaña electoral y que, con su triunfo a finales de 2018, fue proclamada como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sin embargo, la pandemia retrasó su presentación oficial hasta enero de 2022, fecha en la que se dio a conocer el nuevo Marco curricular y el plan de estudios para la educación básica

(SEP, 2022a) y, siete meses más tarde, el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022b). En términos estrictamente normativos, la NEM logró reunir las principales aspiraciones políticas y pedagógicas que se promueven en la constitución mexicana y la Ley General de la Educación (DOF, 2019), en donde la inclusión ocupa un lugar importante en la transformación del sistema de educación nacional.

En esa misma línea, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019) fue publicada antes que la NEM y se compone 66 líneas de acción para su implementación en los diferentes niveles y subsistemas de educación básica, media superior y superior, que se sustentan en 12 principios normativos, entre los que resaltan: la autonomía y autodeterminación de la comunidad educativa, corresponsabilidad, diversidad, inclusión, equidad, interculturalidad, interseccionalidad y flexibilidad curricular. Dichas acciones se agrupan en 6 ejes rectores: 1) armonización legislativa y normativa, 2) desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo, 3) formación de los agentes educativo, 4) sistema integral de información para la educación inclusiva, 5) centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación y 6) estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

En el caso de las escuelas, dicho documento propone que “todos los centros educativos incorporen en su programa de mejora continua, un diagnóstico y estrategias en materia de educación inclusiva que garanticen el acceso, el trayecto formativo y el logro educativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad” (SEP, 2019, p.84). Si bien para este proceso se propone el acompañamiento de la SEP y la Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo (DGGE), la guía y los instrumentos que se muestran en las Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua (2022), no toman en consideración la heterogeneidad de las escuelas y sus necesidades, así como su preparación para la aplicación del diagnóstico integral de la escuela (Schmelkes et al., 2018). Asimismo, de los ocho elementos a evaluar en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC, 2023), solo dos hacen referencia a la educación inclusiva: a) aprovechamiento académico y asistencia escolar y b) infraestructura y equipamiento, cuya información resulta limitada frente a las distintas acciones que los docentes deben desarrollar, como un “programa de inclusión escolar para el impulso de culturas, políticas y prácticas inclusivas” (ENEI, 2019, p. 95), así como emplear materiales educativos para la enseñanza de lenguas indígenas, lengua de señas y el español como segunda lengua.

En términos generales, la NEM y la ENEI proponen un conjunto de actividades que requieren el trabajo coordinado entre directores, profesores, maestros USAER y padres de familia, si bien su organización y supervisión se encuentra a cargo de la SEP y las diferentes instancias del gobierno, su aplicación y modificación recae en manos de los docentes. Sin embargo, al igual que en el sexenio pasado siguen ocupando el último eslabón de la reforma educativa, con una formación precaria y en la marcha, en donde su participación se ha restringido a la recepción de cambios que escasamente retoman sus experiencias previas y disímiles precariedades. Aunado al papel superficial que aún presenta la inclusión, pues se concentra en el diseño de políticas de acceso y la compensación de determinadas necesidades educativas y, en contraste, en la elección de los contenidos y métodos de enseñanza se invisibilizan a los estudiantes con discapacidad y se espera a que estos se adapten a los estándares de logro establecidos por los nuevos modelos educativos (Solís y Tinajero, 2021).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general fue: Analizar las experiencias que presentan los docentes de escuelas rurales sobre el proceso de educación inclusiva que se desarrolla en los niveles de educación primaria y secundaria. Los objetivos específicos fueron: 1) Describir las concepciones que construyen los docentes respecto a la educación inclusiva en contextos escolares desafiantes; 2) Identificar experiencias docentes significativas y problemáticas que inciden en la educación inclusiva.

Metodología / Método

El estudio fue de corte cualitativo y se empleó el método de Teoría Fundamentada (Corbin, 2017; Strauss y Corbin, 1998), por lo que la investigación inició con el muestreo teórico y entrevistas semiestructuradas que se aplicaron conforme fue progresando la revisión comparativa de los datos sustanciales (Charmaz y Thornberg, 2021), los cuales guiaron la construcción de códigos conceptuales que definieron de las categorías centrales del objeto de estudio (Albrecht, 2019).

Muestra

A partir de un directorio inicial, que se elaboró para el proyecto de investigación en curso “Inclusión educativa y equidad en los libros de texto gratuitos de educación básica”, se solicitó la ayuda de los entrevistados para poder contactar con otros docentes de diferentes partes de la república mexicana. Finalmente, se obtuvo una muestra intencional y no representativa estadísticamente de 20 docentes (Miles y Huberman, 1994). El principal criterio fue que trabajaran en los niveles de educación primaria o secundaria y que tuvieran a su cargo estudiantes con algún tipo de barrera para el aprendizaje o participación social. Las entrevistas se realizaron en los meses de agosto y septiembre de 2023 y se plantearon como un diálogo con una parte semiestructurada (Woods, 1988; Bertely, 2002), realizada a partir de un guion preliminar de cinco preguntas (Hammersley y Atkinson, 1994).

Análisis

El análisis de la información se realizó en tres etapas que, de acuerdo con Strauss y Corbin (1998), se denominan: abierta, axial y selectiva. La primera, consistió en una revisión “línea por línea” de cada transcripción, con la finalidad de etiquetar datos sustanciales e identificar códigos emergentes, formulando preguntas sobre sus significados y relación con el objeto de estudio (Charmaz y Thornberg, 2021, p. 307), en un primer momento, este proceso se apoyó de conceptos sensibilizadores que provenían de la literatura sobre el tema (Albrecht, 2019; Blumer, 1954). En la segunda, los códigos identificados se compararon de manera constante, maximizando las diferencias y semejanzas entre ellos, con el objetivo de evitar repeticiones, integrar nuevos conceptos y descartar otros (Corbin, 2017), cambios que se registraron en los memos, mediante reflexiones e interpretaciones preliminares que influyeron en la modificación del guion de entrevista. Finalmente, se organizaron en categorías que reunían los conceptos más relevantes, a partir del diseño de diagramas con las diferentes jerarquizaciones que se obtuvieron (Charmaz y Belgrave, 2018), hasta identificar las tres categorías centrales del estudio.

Resultados y Discusión

Barrera del contexto

Los resultados del estudio evidencian múltiples factores que inciden en la conformación de la educación inclusiva en escuelas ubicadas en zonas de atención prioritaria, cuya delimitación resulta una tarea compleja a medida que se incrementan las desventajas propias del contexto en el que viven los estudiantes. Por lo que existe mayor probabilidad de que los casos de injusticia y discriminación se reproduzcan, ya que las escuelas cuentan con escasas condiciones materiales y psicopedagógicas para atender a estudiantes con discapacidad o pertenecientes alguna minoría. Ahora bien, la interpretación de esta realidad requiere acotarse a las circunstancias de cada espacio escolar, al igual que las medidas que se implementen para el impulso de una educación inclusiva. En el caso de las instituciones que forman parte del estudio, se identificaron múltiples necesidades que limitan el acceso y permanencia de gran parte de los estudiantes, vinculadas principalmente a tres problemáticas estructurales: la pobreza, la desigualdad social y la violencia, las cuales han ampliado las barreras de aquellos niños y adolescentes que provienen de familias con bajos ingresos económicos, desplazadas por la delincuencia organizada, hablantes de una lengua indígena y que, a su vez, presentan algún tipo discapacidad. El relato de una profesora de una escuela

rural indígena de Chiapas resulta ilustrativo:

En esta escuela es difícil la inclusión, por ejemplo, con esos niños que no pueden caminar, no tenemos rampas, cuando quieren ir al baño, tenemos que cargarlos, solicitamos apoyo para sus sillas de ruedas, pero según estamos en lista de espera. Nosotros estamos haciendo kermés para hacer esos cambios, pero el dinero no se junta rápido, porque no todos los papás pueden apoyar.

Si bien la educación inclusiva es considerada una de las políticas prioritarias del actual gobierno y el principal camino para la reducción de la desigualdad social, durante el último sexenio esta política presentado un desarrollo paulatino y un insuficiente financiamiento. A pesar de que, a inicios de 2023, se anunció un incremento del 5% para la atención de estudiantes de educación básica, este ha sido poco significativo, pues pasó de un 75.5% en 2020 a un 76.9% en 2023, al igual que el porcentaje del PIB para la educación que, de 3.27% en 2018 se redujo a 2.86% en 2023. Estas cifras son menores al 8% que establece la Ley General de Educación (2019) y al 4% y 6% que plantea la Declaración de Incheon para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030 (UNICEF, 2023). Se puede decir que la inversión en la niñez ha sido insuficiente y desencadenado bajos índices de calidad educativa en los niveles de educación primaria y secundaria (PISA, 2020). El relato de un docente del Estado de Durango que trabaja en una telesecundaria permite comprender mejor esta situación:

Cuando uno realiza una solicitud a nuestro director, él siempre dice, somos un sistema pobre. Por eso uno busca la gestión de diferentes apoyos. Entonces, conseguimos que la empresa de Slim nos donará treinta tabletas, fue muy bueno, lo vimos con nuestros alumnos invidentes, cómo pudieron a partir de estas tabletas darse a comunicar.

Si bien la NEM presenta un modelo educativo que apuesta por la flexibilidad curricular y el trabajo con la comunidad, la distribución de los materiales educativos y su contenido no ha logrado calzar con estos ideales. Así lo reportó el MEJOREDU (2020), pues de los 15 035 profesores de educación básica encuestados durante la pandemia, 6 de cada 10 identificaron casos de exclusión en sus escuelas, el “12.9% en preescolar, 12.3% en primaria y 24.4% en secundaria” (p.56). Si bien la mayoría refiere causas similares a las anteriormente expuestas, advierten que cerca de la mitad de estos factores se exacerbaron por la insuficiente cobertura de los materiales educativos y adecuación a las diferentes necesidades de aprendizaje, el 35% de ellas asociadas a la falta de materiales impresos, el 9.8% al acceso a los libros de texto gratuito, el 13.1% a escasos materiales adaptados para estudiantes con discapacidad y el 1.6% a la lengua materna de las comunidades indígenas. Así lo describe un docente que enseña en una escuela multigrado del Estado de Puebla:

A veces no nos llegan los libros de texto completos, imagínese que les digamos, ay quiero dos libros de braille, quiero un libro para un niño autista, o sea menos nos van a llegar. De hecho, yo les tuve que proporcionar de mi bolsa libros de matemáticas, ¡tuve que imprimirlos!

Estrategias para la educación inclusiva

La educación inclusiva en contextos marcados por la violencia y la pobreza resulta en ocasiones una utopía, si bien existen otras problemáticas que inciden en el tema, en todos los casos el insuficiente financiamiento que reciben de parte del gobierno y el escaso seguimiento de los programas de inclusión son el denominador común del rezago educativo. En el plano operativo, se aprecia un desafío mayor derivado de las distintas reformas educativas que no han permitido el desarrollo de una metodología que resuelva el dilema de enseñar a la diversidad, asegurando la calidad de los aprendizajes y buscando el éxito de todos. Además de brindar una respuesta integral y organizada para la atención de estudiantes con capacidades sobresalientes, neurodivergentes y con afectaciones emocionales que, al igual que las poblaciones afroamericanas, con discapacidad múltiple y severa, se han mantenido marginadas de la NEM, el programa Aprendo en Casa, los libros de texto gratuito y los diferentes materiales educativos que hasta el momento se han diseñado para la educación básica.

Los recientes informes del gobierno han identificado buenas prácticas docentes que, si bien se demuestran que buena parte de los profesores se encuentran de acuerdo con este enfoque, también evidencian necesidades formativas y escasos materiales para su aplicación (MEJOREDU, 2022b, Solís del Moral et al., 2022). Al respecto, una docente que trabaja en una escuela primaria del Estado de Colima señala lo siguiente: “En los cursos nos han dicho que es incorrecto manejar una actividad a parte, porque tiene un significado de exclusión. Nos dicen que la inclusión no es nada más dentro del salón, sino dentro de las actividades que estamos realizando”. A pesar de que se han promovido una serie de capacitaciones para orientar a los docentes sobre el tema, así como de acciones pedagógicas que pueden incorporar en sus clases, la mayoría de estos programas presenta pautas genéricas y brindan un escaso o nulo seguimiento a los docentes, lo cual limita las probabilidades de que estas recomendaciones se pongan en práctica. El comentario de una docente de una primaria indígena de Oaxaca, así lo señala:

No se ha diseñado una política de capacitación docente en estos temas, de pronto te presentan en una o tres diapositivas y hasta ahí, no es una propuesta estructurada, un programa diseñado con un diagnóstico, con un seguimiento, con una evaluación, hay una insuficiencia de vinculación del curso con lo que pasa en nuestras aulas.

Es importante que los programas de formación docente no se concentren únicamente en el profesor, sino en la comunidad escolar y sus necesidades básicas, con la finalidad de que la información no solo retome las competencias de carácter didáctico, sino también de tipo socioemocional y ético. Asimismo, este trabajo no debe hacerse en solitario, sino reforzarse con estrategias de acompañamiento y trabajo colegiado, que potencien el diseño de intervenciones interdisciplinarias con otros miembros de la escuela. Tal como se aprecia en la experiencia que describe un docente de educación secundaria rural de Guanajuato:

El trabajo en equipo es lo que ayuda muchísimo más a la inclusión. En su momento trabajé con una maestra de educación física, en ese momento estaba un programa en la televisión, que se llamaba exatlon. Entonces, hicimos un exatlon matemático, con material reciclado, los niños le encontraron el amor a la multiplicación.

Conclusiones y Propuestas

En el transcurso de estos últimos tres años, la SEP y otros organismos del gobierno brindaron seguimiento al estado de la educación inclusiva en los niveles de educación básica, durante y después de la pandemia, mediante diferentes estudios que estuvieron a cargo de MEJOREDU (2020, 2021a, 2021b) y el INEGI (2020; 2021). Sin embargo, la información que comparten sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad sigue siendo incipiente y, en algunos casos, se han extraído de resultados etiquetados bajo la denominación de poblaciones en rezago, con desventajas económicas y educativas, cuyos datos no permiten comprender los desafíos que presentan de acuerdo con el grado de afectación, tipo de enseñanza, escolaridad, nivel de vulnerabilidad económica y cultural, entre otros elementos que conducen a una aproximación parcial de sus principales problemáticas.

Por otro lado, la escasa coordinación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con los diferentes subsistemas para el diseño de ajustes razonables, la capacitación al personal docente y el equipamiento de las instituciones educativas con mayor rezago; y en contraste, la nueva reforma educativa ha generado una sobrecarga de actividades y el desgaste físico de profesores y directores que aún después del confinamiento continuaron enfrentado problemas para impartir sus clases, comunicarse con sus estudiantes y seguir las recomendaciones sanitarias.

Más de la mitad de la población de educación básica que vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema estudian en escuelas indígenas, comunitarias y telesecundarias (MEJOREDU, 2022c), las cuales enfrentaron mayores dificultades para adaptarse a los medios de comunicación que estableció SEP para la educación a distancia (Galán et al., 2020; Schmelkes, 2021; UNESCO, 2020). Esto debido a su limitado acceso a los servicios de internet, telefonía celular y televisión, siendo los Estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz los más afectados (INEGI e Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT], 2021). Además de la escasa cobertura que presentan las escuelas indígenas en los Estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas que, aunado a la desocupación laboral y el desplazamiento forzado, acentuaron el abandono escolar de estudiantes de secundaria, ya que en este nivel no se reconoce el servicio indígena y solo existen 25 escuelas de este tipo en el país, situación que ha incidido para que el 13.4% de adolescentes indígenas de 12 a 14 años se encuentren desvinculados de la educación básica (MEJOREDU, 2022b).

De manera general, se puede decir que el desarrollo de la educación inclusiva en México ha sido paulatino con relación a otros países, particularmente después de la pandemia, periodo en el que se advierte un retroceso significativo en la formación docente, la difusión de programas de educación alternativa, asistencia emocional y tecnológica para la diversidad educativa que asiste a las escuelas públicas de educación básica regular, principalmente en los niveles de inicial, preescolar y secundaria, en donde se reporta un incremento notable del rezago educativo, problemas de aprendizaje y adaptación a las clases presenciales, como consecuencia de un prologando periodo de confinamiento.

A pesar de que la inclusión educativa ha sido la insignia del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), a través de la promoción de las Becas de Educación Básica del Programa de becas para el Bienestar Benito Juárez, la Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEIN, 2019; 2021), los que a la fecha han influido escasamente en la práctica de los docentes, el curriculum y los libros de texto gratuito que, de acuerdo con los documentos revisados, mantienen una propuesta segregadora para la atención de estudiantes con discapacidad y pertenecientes a grupos étnicos.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bertely, M. (2002), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura*

escolar. Paidós.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas*. <https://hdl.handle.net/11362/40155>
- Chen, L. C., Akin, S. y Goodwin, L. (2019). Teacher candidates' intentions to teach: implications for recruiting and retaining teachers in urban schools. *Journal of Education for Teaching*, (45), 525-539. <https://doi:10.1080/02607476.2019.1674562>
- Ellison, D. y Mays-Woods, A. (2019). In the face of adversity: Four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (1), 59-72. <https://doi:10.1080/17408989.2018.1536201>
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Editorial UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Editorial Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020a). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Todas y Todos los Estudiantes Cuentan*. Editorial UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020b). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Editorial UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Inclusión y educación en tiempos de postpandemia. Ponencias del foro regional de políticas educativas 2020*. Editorial UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590>
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. Editorial UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715/>
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Sage.
- SEP. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/image/s/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Boletín no. 114. Avanza Aprende en Casa de SEP con el estudio de todos los niños en sus Libros de Texto Gratuitos*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-114>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Boletín No. 127 Registra Jóvenes en Casa más de 835 mil visitas a su plataforma en línea*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-127>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Boletín No. 146 Avanza México en el uso y capacitación de herramientas digitales, así como en educación a distancia: Esteban*

Moctezuma. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-146>

ECOLOGÍA Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN

Laura García Díaz
CEIP Plurilingüe de Ramallosa

Autor de correspondencia: lauragarciadiaz@edu.xunta.gal

Resumen

El CEIP Plurilingüe da Ramallosa es una escuela en donde convive alumnado de procedencia rural y semirural y profesorado con metodologías tradicionales y activas de aprendizaje. Esta actividad, que se desarrolló en el marco de la línea “Escola verde” del programa Proxecta + de la Consellería de Educación, consiste en la creación de una mascota, el erizo Chispa, por parte del alumnado de 5º de educación primaria para la huerta escolar y ayudar en la motivación del alumnado de infantil. Se incorporaron otras actividades como presentaciones realizadas por el alumnado participante para otros grupos, y el diseño de la casa de la mascota con el programa Tinkercad, su fabricación con una impresora 3D y con otros materiales para ser colocada en el invernadero de la huerta, que va a ser construido a lo largo de este curso. De esta manera, ecología y tecnología sirven de nexo de unión entre alumnado mayor/pequeño y de procedencia rural/semirural.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, ecología, inclusión, infantil, primaria.

Introducción / Marco Teórico

En primer lugar, consideramos crucial reconocer que la diversidad de enfoques pedagógicos enriquece el panorama educativo. Cada docente tiene sus propias experiencias, formación y concepciones sobre cómo enseñar mejor, y todas estas visiones pueden aportar elementos valiosos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, en lugar de ver las diferencias como obstáculos, podemos adoptar una actitud de apertura y disposición para aprender de las distintas perspectivas.

Una forma de gestionar estas diferencias de manera constructiva es a través del diálogo y la colaboración. En lugar de imponer nuestras ideas o intentar convencer a los demás de que nuestro enfoque es el correcto, podemos buscar espacios de intercambio donde podamos compartir nuestras experiencias, reflexionar sobre nuestras prácticas y aprender unos de otros. Esto puede implicar la organización de reuniones, grupos de trabajo o incluso proyectos colaborativos donde podamos poner en práctica diferentes enfoques y evaluar sus resultados de manera objetiva. Esta propuesta se desarrolla en un curso que se encuadra dentro de una fase de transición entre el final de la infancia y el comienzo de la adolescencia, para lo cual debemos de tener en cuenta que, a respecto de la figura docente en la actualidad, “el profesor es el líder solo en los primeros cursos de la escolarización en los que el estudiante considera la autoridad de forma unidireccional para pasar a entenderla de manera democrática, a partir de la adolescencia” (Quicios García et al., 2019, p. 114).

Además, es importante tener en cuenta que no existe un único modelo de enseñanza que sea válido en todas las situaciones. La efectividad de un enfoque pedagógico puede variar dependiendo del contexto, las características del alumnado y los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, en lugar de buscar la verdad absoluta en una sola perspectiva, podemos adoptar una actitud flexible y adaptativa, seleccionando y combinando diferentes estrategias en función de las necesidades específicas de cada situación. Con todo, en caso de encontrar barreras “insalvables”, siempre tenemos la posibilidad de asociarnos con profesorado más afín metodológicamente para la realización de proyectos como el que tratamos en esta comunicación.

Por otra parte, en el complejo entramado de la educación contemporánea, dos temas emergen como pilares fundamentales: la convivencia y la inclusión.

- **Convivencia Intergeneracional.** El primer eje de esta iniciativa se centra en fomentar la convivencia entre estudiantes de diferentes edades. Reconociendo la riqueza que aporta la interacción entre pares de distintos niveles educativos, se ha diseñado un programa donde los alumnos mayores actúan como mentores o tutores para los más jóvenes. Esta relación no solo fortalece los lazos comunitarios dentro del centro educativo, sino que también promueve valores de empatía, solidaridad y liderazgo entre el alumnado.
- **Inclusión Digital y Ecológica.** El segundo componente de esta propuesta aborda la necesidad de conciliar la tecnología con la preservación del medio ambiente. En un mundo cada vez más digitalizado, es crucial fomentar el uso responsable de la tecnología y promover prácticas sostenibles. En este sentido, se han implementado proyectos educativos que combinan el aprendizaje digital con acciones concretas en favor del medio ambiente, como la reducción de residuos electrónicos, el uso eficiente de la energía y la promoción de la movilidad sostenible.

Los conceptos de inclusión educativa y de escuela inclusiva constituyen una piedra angular para esta actividad, considerando la segunda como “aquella donde se establecen vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece” (Klinger Villa et al., 2011).

La interacción entre el alumnado de primaria y el de infantil promueve una cultura de cooperación y respeto. Los estudiantes mayores asumen roles de liderazgo y apoyo, mientras que los más pequeños se benefician del acompañamiento y la guía de sus compañeros mayores, creando un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo. Al unir tecnología y ecología, la actividad se vuelve accesible y relevante para todo el alumnado, independientemente de sus intereses o habilidades. La utilización de Tinkercad y la impresión 3D, junto con la construcción de un invernadero, ofrece múltiples formas de participación, desde el diseño digital hasta la construcción manual, asegurando que todos puedan contribuir según sus fortalezas. También, si trabajamos conjuntamente con alumnado de procedencia rural y semirural, la actividad rompe barreras geográficas y sociales, promoviendo una integración que respeta y valora la diversidad. Esta convivencia permite a los estudiantes compartir experiencias y conocimientos, enriqueciendo su aprendizaje y fomentando un sentido de comunidad.

La introducción de una mascota como Chispa y la creación de su hogar dentro de la huerta escolar genera un sentido de pertenencia y responsabilidad entre el alumnado. Este enfoque lúdico y afectivo es especialmente inclusivo para los niños de infantil, quienes encuentran en la mascota una fuente de motivación y alegría. De hecho, una característica de la escuela inclusiva es desarrollarse en un ambiente acogedor y amable para todo el alumnado (Villaescusa Alejo, 2022, p. 91).

En el diseño de esta actividad, debemos tener en cuenta la convivencia entre estudiantes de procedencia rural y semirural que, aunque las líneas divisorias son cada vez más difusas, esta puede verse influenciada por una serie de factores, incluyendo diferencias en el estilo de vida, las tradiciones culturales y las expectativas educativas. No obstante, a través de actividades como la propuesta, que involucran la colaboración y el trabajo en equipo hacia un objetivo común, se abre la puerta a la comprensión mutua y al fortalecimiento de los lazos interpersonales. Al trabajar en un mismo equipo, el alumnado tiene la oportunidad de compartir experiencias, aprender unos de otros y desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia compartida.

La creación de la mascota y su casa con Tinkercad y la impresión 3D fomenta el pensamiento crítico entre los estudiantes al enfrentarlos con desafíos que requieren resolución de problemas, diseño y planificación. Esto les ayuda a cuestionar y analizar cada paso del proceso, desde la concepción de la idea hasta la implementación final. También entendemos

que, al integrar la ecología en el proyecto, el alumnado toma conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente. Este enfoque crítico les permite cuestionar prácticas insostenibles y entender las repercusiones de sus acciones en el entorno, fomentando una actitud de responsabilidad ecológica. Por otra parte, la actividad incorpora conocimientos de diversas áreas como Tecnología, Biología, y Artes plásticas, promoviendo una visión holística de la educación. Esta interdisciplinariedad permite a los estudiantes entender cómo los diferentes campos del conocimiento se interrelacionan, desafiando la fragmentación del conocimiento tradicional.

Objetivos / Hipótesis

Esta actividad persigue los siguientes objetivos:

1. Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Al trabajar en grupos mixtos de alumnado de diferentes niveles educativos y procedencias, se promueve la colaboración, el respeto mutuo y el trabajo en equipo.
2. Desarrollar habilidades creativas y artísticas. La creación de la mascota y el diseño de su casa involucran un proceso creativo en el que el alumnado tiene la oportunidad de expresar su imaginación y desarrollar habilidades artísticas.
3. Promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas. El diseño de la casa de la mascota utilizando herramientas tecnológicas como Tinkercad y la fabricación con una impresora 3D plantea desafíos que requieren de pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. Los estudiantes tendrán que planificar, diseñar y ajustar sus creaciones, enfrentándose a obstáculos y buscando soluciones de manera autónoma.
4. Impulsar el aprendizaje activo y significativo. Al involucrar a los estudiantes en actividades prácticas y relevantes para su entorno, se promueve un aprendizaje activo y significativo. La creación de la mascota y su casa no solo tiene un propósito estético, sino que también contribuye al cuidado y mantenimiento de la huerta escolar, lo que permite a los estudiantes comprender la importancia de la ecología y la sostenibilidad.
5. Fomentar la responsabilidad y el cuidado del entorno. Al participar en la creación y mantenimiento de la mascota y su entorno, los estudiantes desarrollarán un sentido de responsabilidad y compromiso con el cuidado del medio ambiente.

Metodología / Método

Para desarrollar esta actividad hemos seguido los siguientes pasos:

1. Planteamiento inicial y contextualización. Comenzamos la actividad presentando al alumnado el contexto y los objetivos de la misma. Les explicamos que trabajarán en equipos para crear una mascota y diseñar su casa para la huerta escolar, con el fin de motivar a l@s más jóvenes y promover la convivencia entre diferentes niveles educativos y procedencias.
2. Formación de equipos colaborativos. Se formaron equipos heterogéneos, mezclando diversos niveles educativos y procedencias. Esto permitió fomentar la colaboración, el intercambio de ideas y la integración entre los participantes.
3. Investigación y planificación. Cada equipo realizó una investigación previa sobre las necesidades de la huerta escolar y las características que debe tener la mascota para cumplir su función motivadora. Utilizando herramientas digitales y recursos disponibles, los estudiantes recopilaron información y elaboraron un plan de trabajo.
4. Creación de la mascota: el erizo Chispa. Los equipos pusieron en práctica su creatividad para diseñar y para crear la mascota utilizando materiales diversos como papel maché, arcilla, tela u otros materiales reciclados, dando forma a la mascota teniendo en cuenta sus características y su papel en la huerta escolar.

5. Diseño de la casa con Tinkercad. Dentro el programa E-Dixgal, el alumnado de 5º EP dispone de equipos con acceso a Tinkercad. Para el diseño de la casa para la mascota, teniendo en cuenta aspectos como el tamaño, la resistencia y la estética.

6. Fabricación de un modelo con impresora 3D. Una vez finalizados los diseños estén finalizados, se imprimió la casa utilizando una impresora 3D. El alumnado colaboró en el proceso de fabricación, supervisando y resolviendo eventuales problemas técnicos. Elaboración de la casa añadiendo otro tipo de materiales y decoraciones.

7. Presentaciones y evaluación. Finalmente, se presentó la mascota Chispa ante el resto de la comunidad escolar, incluyendo a los estudiantes de otros niveles educativos. Esta actividad permite el fomento de la expresión oral y la capacidad de comunicación, así como la capacidad de argumentación y defensa de las decisiones tomadas durante el proceso.

Resultados y Discusión

Los resultados positivos de esta actividad, en línea con los objetivos pedagógicos definidos, han sido los siguientes:

1. Fomento de la colaboración y el trabajo en equipo. El alumnado ha experimentado el valor del trabajo colaborativo al trabajar en equipos mixtos para crear la mascota y su casa. También ha trabajado el respeto por las ideas de los demás en favor de un objetivo común.

2. Desarrollo de habilidades creativas y artísticas. El alumnado ha tenido la oportunidad de expresar su creatividad y de desarrollar habilidades artísticas al crear la mascota y diseñar su casa, experimentando con diferentes materiales y técnicas, ampliando su repertorio creativo y ganando confianza en sus capacidades artísticas.

3. Promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Al enfrentarse a desafíos como el diseño de la casa utilizando herramientas tecnológicas y la resolución de problemas técnicos durante el proceso de fabricación, el alumnado ha desarrollado habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas aprendiendo a analizar situaciones, identificar obstáculos y buscar soluciones de manera autónoma y colaborativa.

4. Impulso del aprendizaje activo y significativo. La actividad ha proporcionado al alumnado una experiencia de aprendizaje activo y significativo al involucrarlo en una tarea práctica y relevante para su entorno. Han visto el impacto directo de su trabajo en la mejora de la huerta escolar y en la motivación del alumnado de infantil, lo que les ha ayudado a comprender la importancia y el valor de su aprendizaje.

5. Fomento de la responsabilidad y el cuidado del entorno al participar en la creación y en el mantenimiento de la mascota y de su entorno, el alumnado ha desarrollado un sentido de responsabilidad y compromiso con el cuidado del medio ambiente aprendiendo a valorar la importancia de preservar la naturaleza y a contribuir activamente a su protección y conservación, formando una ciudadanía responsable y comprometida con el medio ambiente.

Conclusiones y Propuestas

Los resultados de esta iniciativa hasta este punto han sido alentadores. El alumnado participante ha mostrado un mayor sentido de pertenencia y colaboración, así como un mayor compromiso con la preservación del medio ambiente. Además, se han observado mejoras en las habilidades sociales de los estudiantes y una mejoría en la integración del alumnado de infantil en el centro.

Sin embargo, también es importante destacar los desafíos y limitaciones que han surgido en el proceso de implementación. La gestión de grupos intergeneracionales ha requerido de un enfoque cuidadoso y adaptativo, así como de la integración efectiva de la tecnología en el aula puede presentar obstáculos técnicos y pedagógicos.

Como conclusión final, consideramos que en un mundo cada vez más diverso y complejo, la educación debe adaptarse y evolucionar para responder a las necesidades y desafíos del siglo XXI. La iniciativa descrita en este artículo ofrece un modelo prometedor para promover

la convivencia, la inclusión y la sostenibilidad en el ámbito educativo. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer para consolidar y expandir estas prácticas innovadoras. El compromiso y la colaboración de todos los actores involucrados -docentes, alumnado, familias y comunidad- serán fundamentales para alcanzar una educación más inclusiva, equitativa y sostenible para tod@s.

Referencias bibliográficas

- Klinger Villa, C. L., Mejía López, C. M., y Posada Collazos, L. M. (2011). La inclusión educativa. *Plumilla Educativa*, 8(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801120>
- Quicios García, M. del P. (dir.), Giménez Rodríguez, S., Barbas Coslado, Á., Huesca González, A., y González García, J. L. (2019). *Pedagogía de la socialización*. Síntesis.
- Tinkercad. (n.d.). *Tinkercad*. <https://www.tinkercad.com>
- Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Revista de Neuroeducación*, 3(1),90–98.
<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39660/37948>
- Xunta de Galicia. (n.d.). *E-Dixgal*. E-Dixgal. <https://eva.edu.xunta.gal/login/index.php>
- Xunta de Galicia. (2022). *DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html

DESAFÍOS CURRICULARES EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DESDE UN ESTUDIO DE CASO

Marcos Alfonso Payá Gómez
Universidad de Jaén

Autor de correspondencia: mpaya@ujaen.es

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia centrada en el cambio curricular en el marco de una experiencia de renovación pedagógica en una escuela pública de la provincia de Málaga (España). Con esta contribución nos centramos en los efectos desde el punto de vista docente y discente del proceso de cambio curricular impulsado durante el transcurso escolar en el que se enmarca la investigación. El enfoque metodológico empleado fue el estudio de caso cualitativo, para ello se emplearon una serie de estrategias de recogida de información como la observación, los grupos focales y las entrevistas grupales y semiestructuradas. Una de las principales conclusiones que se desprende de este estudio es la manifestación de tensiones entre dos lógicas curriculares durante el curso: una predeterminada, expresada en programaciones didácticas, y otra emergente, representada por el aprendizaje mediante proyectos de investigación como apuesta educativa para la construcción curricular en las aulas. Estas diferencias tuvieron implicaciones prácticas en el desarrollo curricular, propiciando un desdoblamiento en las prácticas del profesorado que era percibido por el alumnado como discontinuidades en su experiencia educativa.

Palabras clave: currículo, renovación pedagógica, cambio educativo, didáctica, escuela pública.

Introducción / Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en la teoría curricular crítica, que concibe el currículum como un campo de lucha y disputa ideológica (Apple, 1979; Grundy, 1991, Gimeno, 1988). Desde esta perspectiva, el currículum no es neutral, sino que refleja intereses en disputa y puede jugar en favor o en contra de la reproducción de las desigualdades sociales (Apple, 2018, Kemmis, 1988). En este sentido, las tensiones curriculares observadas en los procesos de renovación pedagógica pueden entenderse como manifestaciones de estas luchas ideológicas.

Por otro lado, el enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978; López-Melero, 2018) resalta la importancia del contexto social y cultural en la construcción del conocimiento. Según esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso mediado por herramientas culturales y relaciones sociales, en el que los actores educativos, tanto docentes como estudiantes, tienen la capacidad de influir. Desde esta perspectiva, los individuos no son meros receptores pasivos de las políticas curriculares, sino que pueden desafiarlas y transformarlas a través de sus prácticas cotidianas (Au, 2020). En el contexto de la investigación, es relevante analizar cómo el profesorado y el alumnado ejercen su agencia en la negociación del currículum.

Por último, el enfoque narrativo en la investigación educativa (Connelly & Clandinin, 1990) destaca la importancia de las voces y experiencias de los participantes para comprender los fenómenos educativos. Desde esta perspectiva, las narrativas del alumnado y el profesorado son fundamentales para acceder a los significados y tensiones que se generan en torno al currículum. En el contexto de la investigación, las narrativas de los protagonistas pueden

iluminar las complejidades y contradicciones inherentes a la implementación de innovaciones educativas.

Objetivos / Hipótesis

En el marco de la investigación más amplia centrada en el cambio curricular en una experiencia de renovación educativa en una escuela pública de la provincia de Málaga (España), se propuso como foco principal conocer, analizar y comprender el papel del profesorado en la selección y organización de los contenidos culturales. A partir de este objetivo central, se plantearon una serie de intereses específicos para profundizar en el caso de estudio:

- Indagar, analizar y comprender los procesos de planificación del currículum por parte del profesorado.
- Conocer y analizar cómo el desarrollo curricular incide en la autonomía docente y la renovación pedagógica del profesorado.
- Analizar y comprender, desde la voz del alumnado, el significado que otorgan a los procesos y tareas que realizan en el marco de las innovaciones curriculares.

Estos objetivos específicos buscan profundizar en la comprensión del papel del profesorado en el diseño, desarrollo e innovación curricular, prestando especial atención a los procesos de planificación, la influencia de la organización escolar, el impacto en la autonomía docente y la perspectiva del alumnado sobre los procesos de innovación curricular.

Metodología / Método

Para esta investigación, se optó por el estudio de caso como enfoque metodológico, considerando que era el más coherente con los objetivos planteados. Los estudios de caso en el ámbito de la investigación educativa surgen de la necesidad de profundizar en la comprensión de realidades particulares complejas, como es el caso de la implementación de innovaciones curriculares en las escuelas (Angulo y Redón, 2017; Simons, 2011; Stake, 1998, 2013; Taylor y Bogdan, 1986). Este enfoque permite una aproximación al objeto de estudio que posibilita conocer las múltiples perspectivas de los implicados, descifrar la trama subyacente a los acontecimientos, considerar la complejidad de relaciones, significados y condicionantes que configuran la práctica educativa en la escuela, y comprender en profundidad los cambios que implica la innovación curricular en la acción.

En este sentido, la investigación cualitativa con estudio de caso se presentó como la opción metodológica más pertinente para este trabajo. Para ello, se llevaron a cabo una serie de acciones propias de la investigación cualitativa, tales como:

- Entrevistas a docentes, alumnado y familias para acceder a sus perspectivas y experiencias.
- Grupos focales con el profesorado para profundizar en aspectos clave de la innovación curricular.
- Observaciones en el aula y en espacios comunes del centro para comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
- Análisis documental de programaciones didácticas, proyectos curriculares y documentos del centro para contextualizar la innovación.

Estas estrategias permitieron recopilar información desde múltiples fuentes y perspectivas, posibilitando una comprensión en profundidad del caso y sus particularidades en el contexto de la innovación curricular implementada en el centro escolar. Además, se garantizó en todo momento una serie de criterios éticos para la investigación, como el anonimato y la

confidencialidad de los participantes. Para ello, se emplearon seudónimos con el fin de preservar la identidad y el anonimato de los protagonistas involucrados en el estudio. Estas medidas éticas fueron fundamentales para proteger la privacidad y la confidencialidad de los participantes, asegurando que sus testimonios y experiencias se manejaran de manera ética y respetuosa dentro del contexto de la investigación.

Resultados y Discusión

Uno de los síntomas más notables de las tensiones que se manifestaron durante el transcurso del curso fueron las palabras que señalan las resistencias, dificultades y experiencias de las protagonistas en relación con la disputa entre una lógica curricular, expresada en forma de programaciones didácticas, en las que los contenidos curriculares, su organización y secuenciación están predeterminados antes del curso de la acción y una lógica curricular, eminentemente emergente, en el proyecto de investigación de centro investigación como estrategia didáctica para la construcción curricular de la propuesta de cambio educativo en el centro. Como consecuencia, no solo de los virtuales antagonismos entre los fundamentos de ambas perspectivas, también de sus implicaciones prácticas durante el desarrollo curricular; desde el punto de vista de la enseñanza, se propiciaría un desdoblamiento en las prácticas curriculares, que era percibido, desde el punto de vista del alumnado, en marcadas discontinuidades de su experiencia educativa.

La experiencia educativa del alumnado

Eva, una alumna, describe cómo se organizaba su jornada escolar: "hacemos como una hora cada cosa, si vamos a hacer lengua lo hacemos una hora, si vamos a hacer mates lo hacemos otra hora (...) si, por ejemplo, el lunes a primera hora me toca lengua, luego me toca mates y luego, a veces, me toca un ratito de proyecto" (Alumna 3º Primaria). Esto evidencia una organización curricular dual: por un lado, asignaturas como Lengua y Matemáticas, y por otro, el desarrollo de proyectos de investigación como estrategia para la construcción curricular de forma globalizada. Eva al referirse a las asignaturas, y al tiempo que dedican a cada una de ellas, alude, hasta en dos ocasiones, de forma directa a la "lengua" y a las "mates". En ningún caso, son alusiones fortuitas. Precisamente, serían Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura las dos asignaturas que siempre se repetirían, como representantes de dicha práctica, frente al desarrollo curricular con los proyectos de investigación que en la mayoría de los casos sería terreno para las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. En este sentido, las palabras de Teresa inciden en dicha caracterización:

"Sí, porque ciencias es de los proyectos. (...) Con proyecto, matemáticas y lengua no se mete nada" (Alumna 5º Primaria).

Una distinción que encuentra su correlato con el tipo de aprendizaje que implican las asignaturas en contraste con los proyectos de investigación. De este modo para Eva, mientras que las matemáticas y la lengua se expresan en términos instrumentales (lectura, multiplicar), los proyectos de investigación refieren aprendizajes de carácter material (lo que hacían) e histórico (los prehistóricos).

Pues aprendemos eh... si nosotros estamos en el proyecto de la Prehistoria aprendemos lo que hacían los prehistóricos, por ejemplo, y en lengua y mates aprendemos multiplicar, lectura, cosas diferentes (Alumna 3º Primaria).

Desde el punto de vista de Jesús, alumno de 5º de primaria, explica que en las asignaturas "hacemos ejercicios", mientras que en los proyectos "estamos construyendo algo para aprender un tema". Bea, alumna de 4º de primaria, por su parte, señala que con algunas profesoras trabajan "las asignaturas normales" caracterizadas por "el libro" y "los ejercicios", mientras que con otras maestras realizan proyectos.

La perspectiva del profesorado

Este desdoblamiento curricular de la práctica docente, expresado en la discontinuidad de la experiencia discente, podía resultar parcial o total. En el caso del profesorado que ejercía las funciones de docencia y tutoría, en la mayoría de los casos, se establecía una dualidad de sus prácticas, aquellas organizadas en torno a las asignaturas y, por otra parte, los proyectos de investigación. Por una parte, una práctica curricular disciplinaria orientada por las prescripciones curriculares de los textos curriculares oficiales, concretadas en programaciones didácticas secuenciadas para su desarrollo; por otra, una práctica curricular condicionada por los proyectos de investigación como estrategia de construcción curricular, que prescinde de prescripciones curriculares previas a la acción. Una situación que se expresa con claridad en las palabras de Mario:

Es que yo en mi clase a veces hago proyecto y a veces hago asignatura. Lo tengo que mezclar. (...) Por ejemplo, hoy, esta mañana he empezado, hemos entrado en Moodle, hemos estado viendo un vídeo, hemos estado hablando de las etapas de la Tierra y después hemos iniciado la tabla del 7. Que no tiene nada que ver con lo otro. (...) Ahora mismo voy en paralelo, que es lo que creo que estamos haciendo mal; yo lo estoy haciendo mal. Además, sé que lo estoy haciendo mal. Esto tendría que ser todo en uno, que es lo que digo, pero es que no está programado (Maestro 2º Primaria).

Como podemos comprobar, algunos docentes enfrentan el desafío de equilibrar la implementación de proyectos de investigación con el cumplimiento de los requisitos curriculares tradicionales. Muchos perciben que los proyectos, aunque innovadores, no garantizan el cumplimiento del currículo establecido, lo que les genera ansiedad y resistencia. Precisamente, una consideración que para Marta era uno de los motivos de las resistencias de parte del profesorado a la propuesta de cambio curricular del centro:

yo creo que por lo que yo veo que a veces, sobre todo en primaria, creo que a lo mejor es más difícil por el tema del miedo de los contenidos, del currículo, a trabajar por proyectos que es más difícil meterlo. Necesitas mucha creatividad también a veces para meterlo dentro del proyecto. Entonces todo eso, pues al final, pues no sé, el miedo, la cosa y no sé, no se lleva a cabo realmente también (Maestra 1º Infantil)

Parte del profesorado, manifestó que carecían de las habilidades necesarias para integrar completamente los proyectos en el currículo de manera efectiva. Incluso, como en el caso de Mario, se manifestaba la preocupación por la legalidad y la viabilidad de estos proyectos curriculares dentro del marco curricular oficial:

Claro, ese es el problema. Yo lo que le veo al [Proyecto] Roma, que es el gran inconveniente que le veo al [Proyecto] Roma, que ellos apuestan por un currículo abierto. Cuando nosotros no tenemos currículo abierto. La idea es bonita, pero... para mí, no es legal. No es legal... O eres un habilidoso muy bueno, muy bueno, que eso hay que entrenarse, y eres capaz de... con lo que estás haciendo con los niños, que es lo que yo creo que es el problema que tenemos, que para mí es muy muy difícil, meterlo todo en el proyecto para cuando tú termines, como tú has dicho bien, cuando yo termine y el producto final sea que sepan el proyecto y saben, por ejemplo, la tabla del 7 o cualquier otra cosa. Entonces, has terminado el proyecto y has terminado el decreto o la orden del 15 de enero (Maestro 2º Primaria).

Conclusiones y Propuestas

En definitiva, las palabras del alumnado y profesorado permiten comprender cómo se organizaban las prácticas curriculares en el centro, evidenciando una dualidad entre asignaturas y proyectos de investigación que generaba discontinuidades en la experiencia educativa de ambos. La propuesta de cambio curricular acabó resultando una adenda a las prácticas de la mayoría del profesorado del centro que continuó orientada por el tipo de racionalidad que subyace a los planteamientos curriculares mediatizados por las programaciones curriculares que buscan dar respuesta a los objetivos del “currículum oficial”.

En este sentido, el carácter técnico de la racionalidad que informa la práctica curricular orientada por las programaciones didácticas presupone que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben dirigirse a la consecución de ciertos fines que han sido diseñados fuera de la institución escolar. Con este tipo de enfoque curricular, es fácil ver que la autoridad para decidir sobre los fines educativos, como sobre los contenidos curriculares, recae en los diseñadores del currículum. Cualquier aspecto que escape al proceso que conduce al logro de las metas previstas se considera un aspecto confuso, limitante e ineficiente del proceso de construcción del currículum.

Referencias bibliográficas

- Angulo-Rasco, J. F., y Redon, S. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Akal.
- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685-690. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>
- Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo: Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y I. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa Editorial.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR CRÍTICO Y CONTEXTUALIZADO EN ESCUELAS Y LICEOS DE LA COMUNA DE SANTIAGO DE CHILE

Miguel Caro Ramos
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Autor de correspondencia: miguel.caro@umce.cl

Resumen

La presentación se enfocará en mostrar una experiencia que la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), a través del Centro de Experimentación Pedagógica de la UMCE (CENEPU), ha desarrollado con una red de establecimientos escolares de Santiago de Chile. La experiencia busca contribuir a enfrentar la crisis de sentido y la desprofesionalización docente en el sistema escolar, producto de las políticas de estandarización. Específicamente, se expondrá la experiencia de Nuclearización Curricular (NC), implementada desde una perspectiva experimental y colaborativa del desarrollo curricular en las instituciones escolares. Se expone la iniciativa en cuanto modelo de co-construcción con el profesorado, para fortalecer la transformación contextual del currículum y el desarrollo profesional docente. La experiencia muestra evidencia cualitativa relevante sobre el proceso de cambio educativo en base a la toma de decisiones y la reelaboración curricular colectiva. El proceso logró transitar a un cambio de paradigma, incorporando formas de reflexión y diálogo formativo desde un enfoque de aprendizaje integral, inclusivo y contextualizado, en directa conexión con un ideario democrático-deliberativo, orientado a la justicia social, la garantía de derechos, la diversidad e inclusión

Palabras clave: desarrollo curricular, nuclearización, transversalidades, contextualización, desarrollo profesional.

Introducción / Marco Teórico

El proyecto de Nuclearización Curricular (NC) se desarrolló como instancia de colaboración entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y 6 establecimientos escolares de la Municipalidad de Santiago, en 2023. Este se da en un contexto general de políticas de estandarización educativa y curricular en el país, asociadas a un régimen de rendición de cuentas de altas consecuencias (Assaél, et al., 2018). Dicho régimen presiona a las escuelas para alinearse con los aprendizajes establecidos en el currículum nacional, cuyo diseño es cuestionado por su saturación, fragmentación y descontextualización (Caro y Aguilar, 2018; Osandón et. al, 2022). Los aprendizajes son medidos de manera estandarizada y sus resultados generan una clasificación de escuelas por nivel de rendimiento, dando origen a una serie de medidas de premio-castigo que, en la expresión más coercitiva de la norma, culminan en el cierre de aquellos establecimientos que tienen bajos resultados. En ese esquema resulta muy poco usual encontrar casos de establecimientos que impulsen una praxis de desarrollo curricular en función de sus propias realidades, generándose una crisis de sentido y un fuerte proceso de desprofesionalización docente (Oyarzún & Soto, 2020)

La NC es un modelo de desarrollo curricular que fue inicialmente sistematizado en pandemia por el Colegio de Profesores de Chile y luego profundizado por la UMCE en vínculo con el profesorado (Caro, 2022). Su sentido está orientado a la contextualización e integración del currículum nacional, incorporando elementos del del currículum nacional y de la reflexión e

ideario de las escuelas. Esto da origen a metas de logro nuevas incluidas en el despliegue del proceso formativo cotidiano. La NC se sitúa desde una perspectiva de formación integral, inclusiva, contextualizada y al servicio de la comprensión crítica el mundo para contribuir a su transformación (Freire, 2006; Paraskeva, 2021).

El modelo está constituido por tres componentes centrales: Transversalidades Educativas (TE), Problemas Socialmente Relevantes (PSR) e Integración Curricular (IC). Las TE constituyen el componente orientador del proceso y responden a una noción de educación para la vida, bajo la idea de cambio social y ciudadanía deliberativa. Los PSR son el modo de generar contextualización curricular significativa y movilización pedagógica de las TE, posibilitando la problematización crítica de la realidad vivida. La IC se sustenta en una noción de aprendizaje global, impulsando procesos de síntesis e integración cualitativa de los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum oficial. Dichos componentes son elaborados y triangulados por el profesorado, generando una nueva estructura de logros, denominada Propósitos Formativos (PF), desde la cual se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se transita así, de escuelas receptoras e implementadoras de aprendizajes, a comunidades que construyen aprendizajes a partir de sus propias realidades y desafíos (Caro, et al., 2023).

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general: Caracterizar la experiencia de nuclearización curricular en escuelas públicas como parte de un proceso deliberativo de desarrollo curricular contextualizado, al servicio de la transformación e inclusión educativa.

Objetivos específicos:

1. Describir la experiencia de Nuclearización Curricular en sus fundamentos y etapas.
2. Analizar los principales logros del proceso de Nuclearización Curricular.

Metodología / Método

La metodología de esta presentación recoge aportes de la propuesta de sistematización de experiencias de Oscar Jara (Jara, 2018) y los planteamientos de la investigación-acción educativa (Anderson et al., 2007). Estas perspectivas se definen como investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios actores, centrándose en su propio lugar de trabajo.

En este caso nos referimos a los procesos de co-construcción curricular que se gestan en torno al Proyecto de NC, mediante el análisis cualitativo-semántico de las matrices de nuclearización elaboradas por los docentes, en sus distintas etapas de reflexión. Las principales fuentes de reconstrucción de la experiencia son los registros del proceso de elaboración y los diseños de nuclearización, los que se analizaron desde una perspectiva cualitativa, centrada en los conceptos clave y en las unidades de sentido de los componentes estructurales de la matriz de NC.

Resultados y Discusión

Descripción de la experiencia de NC

El proyecto de NC fue diseñado bajo el objetivo de “Impulsar experiencias de Nuclearización Curricular para fortalecer los proyectos pedagógicos y el desarrollo profesional docente en establecimientos públicos de Santiago”. La experiencia fue implementada con la modalidad de co-construcción con el profesorado en las distintas etapas del proceso de NC.

El ciclo de la reflexión giró en torno a la elaboración, implementación y sistematización de los componentes centrales del modelo de NC. La experiencia involucró a 170 docentes -inscritos en forma voluntaria- de diversos niveles de enseñanza y distintas asignaturas. Estos se organizaron por escuela en 3 a 5 grupos de trabajo, con integrantes de distintas áreas de conocimiento, los que se abocaron a desarrollar entre 1 y 2 propuestas de NC por cada grupo.

La Matriz de Nuclearización Curricular (MNC) abarcó 5 etapas de elaboración: 1. Diseño de TE y de PSR; 2. Identificación, desglose y síntesis de Objetivos de Aprendizaje (OA) y construcción de objetivo nuclearizado; 3. Incorporación de transversalidades educativas y problemas socialmente relevantes al OA nuclearizado y redacción del propósito formativo; 4. Elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje; 5. Elaboración criterios y escenarios de evaluación.

En total se levantaron 25 diseños de NC, considerando distintas escalas temporales de implementación (entre 1 y 2 meses). Estos diseños se implementaron en aula y se grabaron muestralmente 10 clases. Los registros de clases fueron analizados por el profesorado e incorporados a la sistematización general del proyecto.

Logros del proceso de NC

Si bien, las dimensiones temáticas elaboradas abordan tópicos como ciudadanía, medioambiente, perspectiva de género, migración, corporalidad y autocuidado, etc., en este apartado mostramos y comentamos una síntesis de resultados, a partir de 1 de los diseños, como ejemplo abreviado del ciclo completo de elaboración de NC.

Tabla 1:

Ejemplo de síntesis del ciclo de reelaboración curricular

TE: Promover un enfoque de género en todas las dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje.	PSR: Sesgos, brechas y normalización de la violencia de género al interior de la sociedad.	
Objetivos de Aprendizaje y síntesis categorial		
OA seleccionados: En Inglés y lenguaje y Comunicación los OA apuntan a demostrar comprensión de textos literarios y no literarios y a reaccionar a textos leídos o escuchados por medio de exposiciones o en discusiones y conversaciones grupales. Se busca, además, que demuestren comprensión y escritura de una variedad textos no literarios, como cuentos, correos electrónicos, artículos, folletos, etc. Los OA de Artes se orientan a crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en diferentes contextos. Complementariamente, buscan abordar diferentes desafíos creativos. investigando	Síntesis categorial: Textos (literarios y no literarios) Conversaciones Proyectos visuales Problemáticas sociales Contextos	Síntesis de habilidades: Comprender Escribir Investigar Diseñar

el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño; emitiendo juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales.		
Propósito Formativo (PF): Promover un enfoque de género en todas sus dimensiones, analizando problemáticas presentes en distintos contextos, por medio de registros (audio-visuales, escritos, estéticos, etc.), en que se reconozcan las diversas expresiones de violencia de género, apuntando a la creación y argumentación de temáticas relacionadas en la actualidad a nivel local, del país o global.		

En la tabla N°1 se observa que la entrada de la reflexión se ubica en el referente de curricular del aprendizaje (TE y PSR), asociándolo al ideario educativo, sacando a la educación de su pretensión de neutralidad (Apple, 2008) y potenciando el contexto bajo el estatus de un contenido socialmente relevante y centro organizador (Beane, 2010). Se puede percibir también la síntesis de los OA, así como la posterior integración de estos con los otros componentes en el PF elaborado.

Esta reelaboración es fruto de un proceso de varias sesiones (incluyendo la conversación con estudiantes), desde el cual emerge el desarrollo curricular como diseño y ejercicio situado, superando el límite epistemológico del aprendizaje como contenidos y habilidades académicas preestablecidas, para abrirse al contexto, al ideario y a sus comprensiones colectivas (Freire, 2006). Aparece, por tanto, la reelaboración del qué y del para qué de la enseñanza, en cuanto proceso anterior a la pregunta por el cómo enseñar, entendido esto como una clave del cambio de paradigma (Caro et al., 2023).

Tabla 2:

Ejemplo de estrategia/actividades de enseñanza-aprendizaje

Clase(s) de abordaje del PSR: En las primeras clases se abre el tema, conversando y compartiendo con las y los estudiantes sobre los tipos de discriminación y violencia que puedan asociar al género desde su realidad, como evidencia de que no tenemos un enfoque de género. Analizarán la problemática a través de vídeos, relatos, noticias y datos que nos permitan comprender los tipos de violencia y si se vinculan con su vida cotidiana y el contexto país. Se conversa y se dan a conocer las categorías de violencia de género para luego trabajar en un conversatorio o debate en torno a preguntas específicas. Por último, se insta a buscar formas de expresar el cambio a través de un insumo/producto audiovisual.

En una fase más operacional, la tabla N°2 muestra la estrategia de enseñanza-aprendizaje como fase posterior al proceso de reelaboración curricular. Esto posibilita, desde un diseño que incorpora lenguajes multidimensionales, reorientar la enseñanza-aprendizaje desde el contenido-habilidad al contexto como objeto de estudio. Permite poner los conocimientos académicos al servicio de la comprensión del mundo, situando el aprendizaje en una nueva estructura de sentido.

Tabla 3:

Ejemplo de criterios/escenarios de evaluación

Criterios de evaluación:

- Reconocen y problematizan distintos tipos de violencia de género (sexual, política, económica, simbólica, etc.) por medio de la revisión de datos/casos/publicidad/noticias/estadísticas del contexto país.
- Integran y aplican conocimientos académicos a la problematización del fenómeno.
- Comunican la información de diversas formas e incluyen una retroalimentación tipo conversatorio (coevaluación del producto final, a partir de lo observado por lo expuesto por los distintos grupos)

Actividad/escenario evaluativo: Se impulsará un proyecto de sensibilización que pueda incluir: relatos, entrevistas, podcast, guion dramático, fotografías, crear comics, fanzine, y representaciones, por medio de un video. Exponen lo realizado en una jornada.

La fase final de la matriz (Tabla N°3) da cuenta de la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes. El enfoque utilizado es de tipo criterial con distintos niveles de complejidad y en distintas dimensiones de realización (Restrepo & Amparo, 2016). Incorporan un enfoque de desempeño con distintos lenguajes y herramientas, e incluyen la comunicación activa mediante el debate y la retroalimentación.

Un giro relevante en esta etapa se puede observar en la clara incorporación de los distintos elementos del Propósito Formativo, con un foco en el PSR, así como la consideración de diversas dimensiones del aprendizaje y modos variados de observar los desempeños que dan cuenta de los criterios evaluativos.

Conclusiones y Propuestas

La experiencia expresa un proceso virtuoso de colaboración entre la Universidad y escuela, mediado por la Dirección de Educación Municipal y su Modelo Educativo Comunal (MEC). Se trata una colaboración horizontal en la que dialoga, debate y co-construye el conocimiento a partir de una propuesta inicial.

Se puede rescatar la reflexión colaborativa entre docentes de distintas asignaturas articulados por desafíos pedagógicos comunes. En ese marco, el modelo de NC y sus componentes logró desplegarse íntegramente a partir de las reflexiones docentes. Se generaron transversalidades y problemas socialmente relevantes muy significativos para cada escuela y se desarrollaron procesos de síntesis e integración de aprendizajes que se articularon de un modo pertinente con los demás componentes.

En el ejemplo expuesto aquí, en torno a la perspectiva de género, se logró poner al centro dicha temática, utilizando el currículum oficial como elemento de apoyo y no como objeto de enseñanza en sí mismo. Desde el reordenamiento curricular se pudo construir una nueva

meta de aprendizaje, más integral, más contextualizada e intencionada en función del ideario educativo construido colectivamente.

Adicionalmente podemos decir que las experiencias implementadas en aula fueron altamente valoradas por el estudiantado en cuanto experiencias de diálogo, de incorporación de sus intereses y de participación democrática real en la determinación del contenido educativo (Apple & Beane, 2005).

Se logró transitar, así, hacia un cambio de paradigma tanto del sentido de la educación que se buscaba impartir como del tipo de aprendizaje promovido. Este proceso reflexivo posibilitó un cambio de enfoque del desarrollo profesional docente, el que fortaleció la capacidad de toma de decisiones curriculares como parte sustantiva de la reflexión pedagógica.

En términos generales, la experiencia profundizó la perspectiva integral de la formación, no como una actividad ocasional, sino vinculando directa y cotidianamente el ideario con los contenidos curriculares formales. Se gestó una experiencia de participación deliberativa y de comprensión crítica del mundo, apuntando a los valores de justicia social, inclusión y diversidad cultural como principios de una educación pública.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Apple, M. (2008) *Ideología y currículo*. Akal.
- Apple, M. y Beane, J. (2005) *Escuelas democráticas*. Morata
- Assael, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educacao unisinos*, 22(1), 83-90.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículo. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículo en las aulas, perspectivas desde el profesorado. En: *Políticas para el desarrollo del currículo. Reflexiones y propuestas*, cap.10. (MINEDUC-UNESCO).
- Caro, M. (2021) Nuclearización curricular: la propuesta del colegio de profesoras y profesores de Chile en contexto (y más allá) de la pandemia. *Revista Docencia*, 66.
- Caro, M. (2022) Concepción del aprendizaje en las políticas curriculares del Chile transicional. En: *Claves para el desarrollo del currículo: análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*; Cap. 4. Ed. PIIE- Academia de Humanismo Cristiano - Colegio de Profesores de Chile.
- Caro, M., Cárcamo, E. Quezada, C. y Castro, G. (2023) *Fundamentos, orientaciones y ejemplos de Nuclearización Curricular*. Cuadernillo N°1 Centro de Experimentación Pedagógica de la UMCE (CENEPU).
- Colegio de Profesores (2020). Propuestas para enfrentar la crisis en el sistema educacional en el momento actual de la pandemia. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2020/05/Analisis-y-propuesta-CP-para-la-crisis-covid-19.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ed. CINDE.
- Osandón, L., Abraham, M., Ávila, V., Caro, M., Lavín, S., Magendzo, A., Mondaca, A., Rodríguez, A., y Salgado, V. (2022). *Claves para el desarrollo del currículo: análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Ed. PIIE- Academia de Humanismo Cristiano - Colegio de Profesores de Chile.

- Oyarzún-Maldonado, C., y Soto-González, R. (2020) La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1).
- Paraskeva, J. (2021) *Conflicts in curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. Springer Nature.
- Restrepo, L. y Amparo, L. (2016) Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, 7(13). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248173007>

PATIOS DEMOCRÁTICOS: APRENDIZAJES DESDE LA ESCUELA

Roberto Albornoz Bravo, Belén Ballesteros Velázquez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Autor de correspondencia: ralbornoz3@alumno.uned.es

Resumen

El patio ha quedado desatendido en la escuela hasta fechas recientes. Es en el momento actual cuando empieza a repensarse el diseño y uso de los patios escolares, recogiendo demandas urgentes de nuestra sociedad. A través de esta comunicación se pretende visibilizar desde un enfoque de educación democrática los logros y retos en procesos de transformación de los patios escolares. Se postula que los patios escolares son espacios democráticos no solo porque su diseño da cabida a la diversidad de intereses de niños y niñas, sino también por los modos en que son utilizados y experimentados por la comunidad educativa. Se ha planteado una investigación de cohorte cualitativo con instrumentos etnográficos de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos escolares en ocho centros de la Comunidad de Madrid. Los resultados encontrados ponen en evidencia que estos centros han llevado a cabo procesos de transformación, que desde su origen hasta su uso diario favorecen prácticas y aprendizajes democráticos. En los hallazgos encontrados destacan los siguientes logros: cohesión de la comunidad educativa; diversificación de espacios, materiales y usos para la diversidad del alumnado; autogestión del estudiantado; mirada inclusiva y participativa; la colaboración y trabajo interdisciplinar. Las iniciativas encontradas logran establecer mecanismos pedagógicos participativos que promueven una cultura democrática.

Palabras clave: patios escolares, escuelas democráticas, procesos de transformación, participación.

Introducción / Marco Teórico

El interés del patio como espacio educativo, donde el juego y la relación procuran oportunidades privilegiadas para el aprendizaje, ha sido argumentado por figuras claves de la pedagogía (Froebel, Dewey, Freinet, Sensat, Malaguzzi, Montessori). Sin embargo, el patio ha quedado desatendido en la escuela hasta fechas recientes. Distintos informes diagnósticos ponen en evidencia que los patios de nuestros centros escolares no están pensados ni incorporados de forma generalizada como recurso pedagógico (Marín, 2010; Villacañas y de Blas, 2016). Tanto desde el punto de vista del diseño como de la actividad educativa que transcurre en el patio se observan importantes carencias.

La organización de los patios y la disposición de sus elementos y materiales no son escenarios neutros. La arquitectura escolar es por sí misma un discurso y un sistema de valores (Escolano, 1994). La observación de nuestros patios pone de manifiesto un diseño caracterizado como “espacios generalmente planos, con mucho cemento, plástico y caucho, algo de tierra y pocos árboles” (Cols y Fernández, 2019, p. 107).

La “naturalización” de lo que ocurre en los patios, apoyada en el argumento de ser “cosas y juegos de la niñez”, ha legitimado durante décadas actitudes y comportamientos propios de un espacio jerarquizado donde se viven relaciones de poder: es el lugar con mayor número de conflictos y disputas cuando no hay una intervención adecuada del profesorado (Castells 2014); el lugar donde buena parte de los estudiantes sienten la dificultad de hacer amigos y

amigas, (Deming, 2017; Salas, 2022); el lugar que has de ocupar en los márgenes si no perteneces al equipo de juego que patea el espacio central, normalmente ocupado por niños varones y/o comportamientos patriarcales (Subirat y Tomé, 2010; Molines Borrás, 2015; Lara López, 2017).

Es en el momento actual cuando empieza a repensarse el diseño y uso de los patios escolares, recogiendo demandas urgentes de nuestra sociedad. Encontramos hoy numerosas iniciativas y redes que trabajan por otro diseño y uso del patio, bajo enfoques complementarios: “patios sostenibles”, “patios por el clima”, “patios coeducativos”, “patios inclusivos”, “patios verdes”. Las acciones promovidas en buena parte de los casos surgen a partir de procesos de participación donde la comunidad educativa define y trabaja su patio ideal. Se trata de iniciativas que buscan fortalecer las posibilidades pedagógicas del patio escolar como espacio valioso de aprendizaje y bienestar para todo el alumnado.

En este contexto se justifica el interés por analizar procesos participativos que buscan dar un sentido pedagógico al patio escolar desde el enfoque de las escuelas democráticas, configurándolo como espacio de aprendizaje continuo construido con la participación de toda la comunidad educativa. Por ello, se plantea la identificación de buenas prácticas cuyo análisis pueda aportar claves y ejemplos transferibles a otros centros.

Objetivos / Hipótesis

A través de esta comunicación se pretende visibilizar desde un enfoque de educación democrática los logros y retos en procesos de transformación de los patios escolares.

Los patios escolares están siendo objeto de cambios en algunos centros con proyectos educativos que favorecen la participación y la inclusión de toda la comunidad. Estos procesos de transformación, frecuentemente iniciados por la necesidad o el deseo de revitalizar el espacio, han fortalecido una variedad de experiencias dentro de las comunidades educativas. A través de estos procesos, se genera un efecto participativo que se refleja en la vida cotidiana del patio escolar, promoviendo un aprendizaje comunitario. Por lo tanto, se postula que los patios escolares pueden ser espacios democráticos, no solo porque su diseño da cabida a la diversidad de intereses de los niños y niñas, sino también por la forma en que son utilizados y experimentados por la comunidad educativa.

Metodología / Método

Se ha planteado una investigación de corte cualitativo con instrumentos etnográficos de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos escolares. Las observaciones se han realizado en el curso escolar 2023-2024. Los colegios observados presentan proyectos educativos con líneas pedagógicas de participación, inclusión y educación en valores democráticos. El trabajo en cada uno de ellos comprendió las correspondientes solicitudes de observación y entrevistas a diferentes miembros de la comunidad: estudiantes, profesorado, equipo directivo, madres y padres y personal no docente, en algunos casos se ha contado con registros escritos y audiovisuales de los procesos de transformación. Los centros han sido seleccionados considerando los siguientes criterios: proyecto educativo con enfoque democrático; experiencia acumulada en procesos de transformación de patios desde la participación dialógica; prácticas desde una perspectiva de género, eco-social, inclusiva, que da sentido a la búsqueda del bien común. Contando con el consentimiento informado, los centros participantes son los siguientes:

Tabla 1:

Producción de información

Trabajo de campo en colegios			
	Observaciones	Entrevistas e informantes clave	Revisión documental
CEIP Núñez de Arenas. (Madrid)	1 jornada escolar de observación	9 entrevistas: - Directora - Jefa de estudio - Coordinadora de Infantil - 2 maestras de PT - Madre - 4 estudiantes	https://ceipmanuelnunezdearenas.blogspot.com/p/proyecto-educativo.html https://lahojaverdedelnunez.blogspot.com/search/label/EI%20huerto
CRA de Lozoyuela Sierra Norte. (Lozoyuela, Madrid)	1 jornada escolar de observación	8 entrevistas: - Alcalde de la mancomunidad - Jefa de estudio - 1 profesor y 1 profesora - 2 alumnas y 1 alumno - 2 madres	https://www.cralozoyuela.es/
CEIP Tomás Bretón. (Madrid)	2 jornadas escolares de observación	2 entrevistas: - Jefa de estudios - Secretaria	https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.tomasbreton.madrid/patios-inclusivos
CEIP Ángel González. (Leganés, Madrid)	1 jornada escolar de observación	2 entrevistas: - Directora - Jefa de estudios	https://colectivoamagi.blogspot.com/2017/11/patios-escolares_12.html
CEIP Lourdes Fuhem. (Madrid)	2 jornadas escolares de observación	2 entrevistas: - Coordinadora de ciclo infantil - Madre de la comisión de patios	https://colegiolourdes.fuhem.es/noticias/1867-programa-patios
CEIPSO San Sebastián. (El Boalo, Madrid)	4 jornadas escolares de observación	4 entrevistas: - Maestra de Infantil - Maestro de Primaria - 2 madres	https://anaausin.es/JARDINES-CEIPSO-SAN-SEBASTIAN
CEIP Palomeras Bajas. (Madrid)	1 jornada escolar de observación	2 entrevistas: - 1 profesora PL - 1 dinamizadora de patios	https://www.youtube.com/watch?v=xm0_eOTv9WQ https://cppalomerabajas.es/wp-content/uploads/2017/02/Programa-de-Patios.pdf
CEIP La Navata. (Galapagar, Madrid)	1 jornada de Observación	1 entrevista: - Directora	https://anaausin.es/QUEREMOS-CAMBIAR-EL-PATIO
Encuentro formativo con el colectivo Movimiento Cooperativo de Educación Popular (MCEP)Diálogo donde participan 12 maestros y maestras de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria). Se describen y analizan 5 experiencias de transformación y trabajo en patios escolares. https://www.mcep.es/patios-escolares-espacios-educativos/			

Resultados y Discusión

Los resultados encontrados en este trabajo se orientan en torno a la transformación del patio escolar de centros de Madrid, a través de la participación de la comunidad educativa. Las experiencias registradas están en línea con las escuelas democráticas y a su vez poseen al menos dos elementos que caracterizan este tipo de centros educativos. Citando a Apple y Beane (1997), podríamos señalar que la primera característica es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Y la segunda es crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los niños, niñas y jóvenes. En el caso de las experiencias examinadas, encontramos que ambas características se cumplen de alguna manera, y es importante destacar que los valores democráticos vienen promovidos desde una visión y trabajo compartido por la comunidad escolar. Las transformaciones encontradas muestran diseños inclusivos de espacios y materiales, autorregulación de la organización y usos desde la igualdad de oportunidades y redefinición de roles desde la responsabilidad y la participación igualitaria. Destacamos líneas de transformación que favorecen prácticas y aprendizajes democráticos:

Cohesión de la comunidad educativa

Se indaga a través de iniciativas que nacen desde las asambleas de estudiantes, comisiones de familias o desde los claustros de profesores y profesoras. Se aprecia en estas iniciativas motivaciones iniciales, procesos y metodologías participativas para la transformación del patio. Evidencian participación, indagación colectiva, reflexión crítica y abren oportunidades distintas de aprendizaje y acción. Las propuestas surgen internamente desde la comunidad, incluyendo la voz estudiantil para transformar, resolver o proponer nuevos usos y espacios dentro del patio escolar (Castellví et al., 2016).

“Pues estamos encantados, estamos encantados porque nos encontramos, nos hace más comunidad. Nos conocemos desarrollando cosas para nuestros hijos e hijas, pero en un ambiente completamente distinto, ¿no? Y pensando, además, que nuestros hijos e hijas son los que van a disfrutar de la instalación. Lo hacemos, pues eso, con todo el cariño del mundo...” (Madre de la comisión de patios Colegio Lourdes Fuhem).

Diversificación de espacios, materiales y usos para la diversidad del alumnado

Se pone el foco en ofrecer oportunidades equitativas de uso y disfrute del patio. La orientación dada puede tener un efecto importante en aprendizajes experienciales, sociales y de convivencia dentro de cada centro (Colegio Lourdes Fuhem, 2016).

Las zonas que crearon los peques... Hay una zona tranquila y de calma, donde hay juegos de mesa. Hay mesas donde ellos pueden hacer cosas de arte, o escribir, o leer. Es como una zona de calma, de tranquilidad. Esa es una. Otra, es una zona de juegos tradicionales, como es la comba, la rayuela... [...] Más zonas... Tenemos las zonas de construcciones y canastas, hay una zona de recepción y lanzamiento de pelotas, y hay una zona de movimiento, más para jugar al pilla-pilla, al tócame Roque, al pañuelo, cosas de correr [...]. Y luego una zona que surgió así..., porque estaban muchos niños usándolo... Estaban unas colchonetas y, de forma muy natural se creó una zona de gimnasia o de acrosport. (Profesor del CRA de Lozoyuela)

Autogestión del estudiantado

Existen proyectos que preparan a estudiantes voluntarios, generalmente de cursos mayores, para asumir roles en la hora de patio. Su rol incluye la perspectiva medioambiental, convivencia y responsabilidad frente a materiales comunes.

En los recreos funciona el grupo “Ojos de águila”. Un grupo de 6º con función de observar, informar, ayudar. Son siempre voluntarias y voluntarios. No están para resolver conflictos, para esto está el profesorado” (Encuentro MCEP).

Mirada inclusiva y participativa

Se pueden reconocer transformaciones que logran efectos favorables para convivir en diversidad, desde una mayor participación y uso más autorregulado de los espacios.

Niños y niñas de 3º y 4º de Primaria pueden proponer un club de juego. Para hacer la propuesta cumplimentan una ficha donde explican en qué consistirá, los materiales, las sesiones. Se publica en el tablón para apuntarse voluntariamente... (CEIPSO San Sebastián).

La colaboración y trabajo interdisciplinar

La riqueza en la interacción espontánea permite que sucedan distintas manifestaciones, dinámicas, juegos, conversaciones e inquietudes. De esta manera, el espacio del patio puede significar un espacio de aprendizajes en el dialogo sobre temáticas diversas y transversales.

Un grupo de alumnos y alumnas de 1º de la ESO planteó hacer una asamblea feminista permanente un día en semana, a la que podía acudir cualquier persona que estuviera interesada. Se hizo durante varios cursos, con alumnado de todas las edades y con la asistencia de una persona del equipo docente para facilitar los procesos” (Encuentro MCEP).

Junto a estos logros, que evidencian la presencia de una cultura democrática en los patios escolares, surgen también retos que se plantean para una línea de acción futura:

Evaluación y continuidad de los proyectos y acciones

Las iniciativas han generado espacios de participación para el seguimiento de los proyectos, tales como Comisión de patios de familias, comité de patios de estudiantes, entre otros. Sin embargo, hemos detectado que uno de los ámbitos que no presenta alguna sistematización o seguimiento tiene que ver con la evaluación o huella de las transformaciones o la continuidad de los proyectos en el tiempo.

Reforzar la participación del estudiantado

Los procesos de transformación adquieren diferentes modos y formas. En sí misma la participación de una comunidad escolar es el resultado de la elección que hace una escuela para deliberar y accionar sus sueños. Para ello la incorporación de la voz de la Infancia en la toma de decisión es fundamental, no solo a nivel de consulta, sino también como miembro pleno en las decisiones de cada centro.

Conclusiones y Propuestas

Los aportes de las experiencias registradas generan material e ideas para la transformación y aprendizaje: por un lado, responden a necesidades y sueños del propio centro; a su vez, son experiencias y trabajos inspiradores para otros centros escolares que quieran promover una cultura en valores democráticos. La (re)utilización del patio escolar y posibilidades educativas que posee, son una fuente de resignificaciones pedagógicas que en muchas ocasiones favorece aprendizajes sociales como la convivencia y la participación. A su vez, la utilización de procesos participativos favorece el aprendizaje de lo común, la indagación y la generación de propuestas para la mejora de la propia escuela.

Referencias bibliográficas

- Castellví, A., Ruiz, V., y Port, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula De Innovación Educativa*, (255), 67-72
- Castells, P. (2014). Escuela de tortura: acoso escolar entre iguales (bullying). *Redipe virtual* [online], (822). http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-321337_recurso_1.pdf
- Colegio Lourdes Fuhem. (2016). *De Patio a Jardín*. <https://depatioajardin.com/>
- Cols Clotet, C., y Fernández Quiles, J. (Pitu). (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (47), 107–115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- Deming, D.J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 593-1640.
- Escolano, A. (1994). La arquitectura como programa. espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*, XII-XIII, 97-120.
- Lara López, L. (2017). ¿Qué significa hablar de política sexual masculina en el patio escolar de secundaria? *Entre maestr@s*, 56/60, 68-77.
- Marín, I. (dir.). (2010). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/z/3/x/4/c//e/o/525.pdf>
- Molines Borrás, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis de un patio escolar*. [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valencia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71051734.pdf>
- Salas Sánchez, M^a I. (2022) *El patio escolar, una oportunidad para incrementar la actividad física y mejorar la convivencia*. [Tesis doctoral, Universitat Illes Balears].

- Subitats Martori, M. y Tomé A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Villacañas, S. y de Blas, M. (2016). *Proyecto Micos. Entornos escolares saludables*. Ayuntamiento de Madrid. <https://madridsalud.es/wp-content/uploads/2016/04/MICOS-Regeneracion-urbana.pdf>

UNA ESCUELA SIN PAREDES: UN DIÁLOGO CON EL TERRITORIO PARA CONSTRUIR UN CURRÍCULUM SITUADO. EL CPR CAMPIÑA DE TARIFA

Rosa Vázquez Recio, Mónica López Gil, Guadalupe Calvo García
Universidad de Cádiz

Autor de correspondencia: maria.vazquez@uca.es

Resumen

El currículum como proyecto político y selección cultural exige pensar en el sentido y la finalidad de la educación, en su porqué y paraqué. En coherencia, el currículum se torna en una herramienta para luchar contra la inequidad, las desigualdades y la exclusión. Esta lucha requiere, por tanto, atender a lo que ocurre no solo dentro de las escuelas, sino también fuera, y que repercute irremediabilmente en lo que ocurre en ellas. De esta forma, la escuela debe dejar sus puertas entreabiertas y estar en constante diálogo con el territorio. ¿Es posible un currículum sin paredes?, ¿de qué manera se construye un currículum en diálogo con el territorio?, ¿qué controversias genera pensar para construir un currículum situado, encarnado y comprometido con los lugares comunes? Bajo estas cuestiones nos hemos propuesto visibilizar y comprender, desde el conocimiento de la realidad educativa singular y propia, cómo una escuela en diálogo con el territorio posibilita la construcción de un currículum situado comprometido con el bien común. Para ello, se ha optado por realizar un estudio de caso (CPR Campiña de Tarifa, Cádiz) en la que se mantiene una relación simbiótica con el territorio en el que se enmarca y donde el currículum se contextualiza para poner en valor lo que tiene valor para la comunidad a la que pertenece.

Palabras clave: currículum, escuela rural, territorio, bien común, justicia.

Introducción / Marco Teórico

Una educación para el bien común no puede concebirse sin un currículum que la posibilite, el cual, para ello, tiene que constituirse desde una práctica crítica y reflexiva. De tal modo que más allá de tener un carácter cerrado, monolítico, estandarizado, prefabricado y hermético, se caracterizaría por ser emergente, fluido, contextualizado y encarnado en la realidad con la que mantiene un diálogo constituyente. Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto resulta ser así.

Tomando en consideración las políticas educativas neoliberales, el currículum está puesto al servicio del cumplimiento de las demandas de una sociedad que requiere, cada vez más, de sujetos del rendimiento (Han, 2012) con el sello de “empreendedores”. Un currículum que permita la formación de una ciudadanía –clientela- que pueda encajar y responder a las exigencias de una sociedad capitalista y a las necesidades del mundo empresarial. Dicho de otro modo, un currículum neoliberal de carácter neoconservador, hegemónico, clasista, patriarcal. La calidad del currículum se pierde desde el momento que abandona su esencia para ser una mercancía más. No solo desalienta, sino que produce alienación, porque provoca la renuncia, o simplemente renuncia a todo conocimiento y a todo saber sustantivo de la experiencia de los sujetos y de sus contextos. Se impone un currículum que conforman subjetividades al servicio del mercado (Torres, 2017). Por ello, no podemos dejar de problematizar el currículum.

Pensar en el currículum es pensar en la educación, en su para qué y por qué, y no tanto el qué. Entendemos, al mismo tiempo, que el currículum se torna en una herramienta para luchar contra la inequidad, las desigualdades y la exclusión que claramente sigue caracterizando a nuestras escuelas. Para ello, el currículum es un proyecto político que, para ser en su esencia, debe construirse en diálogo con el contexto, que es, al mismo tiempo, currículum. Dicho así, el currículum lo es todo; está aquí y allí; fuera y dentro de la escuela. Esta forma de entender el currículum acoge nuevas formas de pensar, querer, sentir, mirar; reconoce otras formas de estar en el mundo y con el mundo. Desde este lugar, el currículum es emergente, con apertura, admitiendo la diversidad y la diferencia; la generación y la degeneración; lo propio y lo ajeno; lo singular y lo plural; lo visible y lo invisible. Supone la ruptura de una visión monolítica, hegemónica y sujeta a un contenido legitimado que genera un “epistemicidio curricular” (Paraskeva, 2016a, 2016b, 2018). El currículum abandona el territorio dominante, hegemónico y legitimado para pasar a ser ese currículum en diálogo con el territorio; un currículum situado desterritorializado (Vázquez, 2023); un currículum itinerante (Paraskeva, 2016a, 2016b), que se constituye a partir de la apertura y el diálogo con las realidades situadas (escuelas). Asumir el currículum en tales términos permite movilizar la reflexión y la crítica, sustantivos esenciales para su ser y existir, al tiempo que, desde su problematización encarnada y situada, posibilita la puesta en marcha de procesos de transformación y emancipación para el bien común, la equidad y la justicia social.

Objetivos / Hipótesis

Esta propuesta se enmarca en el proyecto de investigación FEDER “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica” (UHU-125618). El objetivo principal del mismo se define por la “comprensión de los diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo de experiencias innovadoras de éxito, con la finalidad de poder formular una conclusiones y propuestas que sean válidas para orientar a otras iniciativas que se dirijan en una dirección semejante”. Desde este propósito general, nos marcamos conocer y comprender, desde el conocimiento de la realidad educativa singular y propia, cómo una escuela en diálogo con el territorio posibilita la construcción de un currículum situado comprometido con el bien común. Las cuestiones de investigación que han guiado el proceso y han permitido delimitar conceptualmente la problemática, y el caso (construido) han sido: ¿es posible un currículum sin paredes?, ¿de qué manera se construye un currículum en diálogo con el territorio?, ¿qué controversias genera pensar para construir un currículum situado, encarnado y comprometido con los lugares comunes?

Metodología / Método

La investigación ha asumido una perspectiva global de carácter analítico, interpretativo y comprensivo. Nuestra opción para alcanzar un conocimiento situado y profundo ha sido el estudio de caso, que se constituye en sí mismo como una forma de hacer investigación, asumiendo la complejidad que encierra, pero, al mismo tiempo, reconociendo su potencialidad sustentada en la singularidad, en lo que hace único al caso, siendo este aspecto, precisamente, su elemento definidor (Simons, 2011; Stake, 1998). El estudio de caso se ha realizado en el CPR Campiña de Tarifa (Cádiz). Las estrategias empleadas para la construcción del caso han sido: a) material documental, tanto textual como visual (fotografías), b) entrevistas etnográficas (equipo directivo, profesorado y alumnado) y la observación etnográfica. Por otra parte, dada la naturaleza de la investigación, los principios éticos han estado presentes transversalmente en todo el proceso. Se ha asumido una ética situada (Abad, 2016) en tanto en cuanto los estudios de caso es una forma de hacer investigación procesual, emergente, flexible, contextualizada y social. Si se ha utilizado el consentimiento informado no se ha tomado como un procedimiento estandarizado. Los principios éticos han

sido la negociación, la autonomía, la equidad y la justicia, el compromiso con el conocimiento (Vázquez, 2014).

El CPR Campiña de Tarifa se encuentra en el municipio de la provincia de Cádiz que le da su nombre. Está configurado por tres escuelas cuyas sedes son: Tahivilla, La Zarzuela-El Almarchal y Bolonia. Son localidades pequeñas entre 300 y 500 habitantes, y con la particularidad de contar con población diseminada. Como rasgo a destacar son sus pasillos que se miden por kilómetros: entre la escuela de Tahivilla y la escuela de Bolonia: 19; entre la escuela de Tahivilla y la escuela de La Zarzuela - El Almarchal: 11, y entre la escuela de Bolonia y la escuela de La Zarzuela - El Almarchal: 30. Destacable es el entorno medioambiental en el que se encuentra, en el cual conviven sierra y mar (Figura 1). Desde su origen (1984) hasta que se constituye legalmente como agrupación de escuelas rurales (1988), el territorio ha marcado las señas de identidad y la filosofía del proyecto educativo. Su origen viene marcado por la escasez de recursos y la precariedad, una circunstancia que, pese a los cambios para bien que se han dado, sigue siendo uno de los rasgos distintivos de las escuelas rurales, realidades educativas invisibilizadas que forman parte del currículum oculto del sistema educativo (Vázquez, 2008, 2016). Las condiciones de precariedad no fueron un impedimento: todos los agentes educativos, desde el profesorado hasta la administración local pasando por las familias, querían una escuela para ese territorio. Su compromiso con la educación era también una muestra de su compromiso con el territorio. La escuela se reconocía como un bien comunitario.

Figura 1

Las escuelas de Bolonia, Tahivilla y La Zarzuela



Resultados y Discusión

Una de las señas de identidad del CPR es que el territorio, el cual juega un papel clave y de referencia para la vida de las escuelas. Siendo su enclave, estas son parte constituyente del territorio, al tiempo que este es parte de las escuelas; existe una relación simbiótica, de comunicación, de vínculos. El territorio no es solo ese espacio en el que se ubica, sino que tiene un valor sustantivo para las escuelas. Este hecho explica el que no piensen en el currículum escolar al margen del territorio, porque este es un elemento consustancial de la

vida escolar-curricular: “llego a Bolonia y llego a un mundo. Yo a los niños les tengo que enseñar lo que son los equinodermos, pero no se los enseño porque vengan en el libro, es que ahí enfrente (en la playa, en el monte), hay de todo (Maestro). Al igual que el profesorado dice que los pasillos de sus escuelas se miden en kilómetros, las paredes simbólicamente desaparecen, o fluctúan. El currículum se contextualiza para poner en valor lo que es propio, lo que tiene valor para la comunidad a la que pertenece, y es una práctica que se vienen desarrollando desde los orígenes: “conscientes de la importancia que para la formación integral de nuestros alumnos/as supone el conocimiento de todo lo relacionado con el patrimonio cultural y natural de Andalucía, nos decidimos a tomar partido en defensa de las gallinas autóctonas (andaluza azul, utrera, carablanca...), favoreciendo su cría y posterior reintroducción en los cortijos de la zona (Racero, 2005, p. 239). Muestra de este vínculo y diálogo con el territorio, son los numerosos proyectos que han desarrollado. Por mencionar algunos, destacamos: la cría y reintroducción de gallinas autóctonas, de gran impacto social, no solo en el contexto comunitario sino también fuera del mismo; la recuperación del gallo andaluz que comenzó con un gallinero escolar; el estudio de la flora y fauna y estudio arqueológico de la zona que dio como fruto guías didácticas elaboradas por el alumnado; el proyecto senderismo con burros y asnos, con el que se recuperó ambas especies; el proyecto del perro turco andaluz con el que se consiguió su introducción en las labores ganaderas de la zona. Asimismo, otros proyectos como “El Río Guadalete: mucho más que un río” (programa ARCE), Ecohuerto; Educaves; el Proyecto Osprey Flyways (desarrollado en el marco de la Fundación Migres); el proyecto del anillamiento de las nuevas cigüeñas, el Acuario Pedagógico y “Salvemos al chorlito patinegro” (Figura 2).

Figura 2

Proyectos en/con/para el territorio



Conclusiones y Propuestas

El territorio se presenta como un laboratorio (Tonucci, 1996) emergente y abierto a la experimentación, la indagación, la pregunta y al descubrimiento posibilitando el desarrollo de prácticas educativas situadas dirigidas a la comprensión y también al compromiso, a la responsabilidad y al cuidado de sí como de lo común. Para ello, problematizan la realidad que

es problematizar el currículum. La investigación es pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como queda recogido en el proyecto educativo. Promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el análisis; también la autonomía y la conciencia crítica. El currículum oficial está presente, si bien toma una vida que va más allá de lo prescrito, lo legitimado, lo normativizado y lo hegemónico. En tal sentido cabe decir que las prácticas que se desarrollan ponen en diálogo a las escuelas con el territorio. Esta apertura implica el reconocimiento de diferentes saberes que no han pasado por el filtro de lo que se considera legítimo y autorizado. Este reconocimiento se traduce en el reconocimiento de la capacidad de agencia, principalmente, del alumnado. Las escuelas ponen en valor los conocimientos situados vinculados a las experiencias de los sujetos que pertenecen a un territorio. Trabajar desde estos marcos y desde esos lugares epistemológicos les permite validar sus conocimientos a partir de las elaboraciones y construcciones propias. Esto supone salir de la “comodidad epistémica” para intentar hacer otra lectura de la realidad desde una conciencia crítica y reflexiva encarnada en el territorio, rompiendo una visión monolítica del mundo. Una forma de trabajar que contribuye al bien común y a la justicia. En otra línea de conclusiones, para esta investigación se optó por una escuela rural como una forma de reivindicar la existencia de estas escuelas que desempeñan un papel fundamental, como siempre ha sido, en esos lugares no reducidos a la fotografía del visitante. Las escuelas rurales, por su casuística, son escuelas sin paredes.

A raíz de esta investigación, las propuestas se concretan en dos líneas: a) practicar la desobediencia epistémica (Mignolo, 2010) para poder construir un currículum no hegemónico; b) visibilizar las escuelas rurales como realidades educativas llenas de valor educativo.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Paraskeva, J. M. (2016a). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 121-134.
- Paraskeva, J. M. (2016b). *Curriculum Epistemicide. Toward an Itinerant Theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2018). ¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla. En R. Vázquez (coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-196). Morata.
- Racero, Fr. (2005). Cría y reintroducción de gallinas autóctonas en una escuela rurales. *Almoraima*, (32), 237-242.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tonucci, Fr. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, (247), 48-51.
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58.
- Vázquez, R. (2014). Research, gender and ethics: A necessary triad for change. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2150>

- Vázquez, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. En Angulo, F. (Coord), *La escuela pública: su importancia y su sentido*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 85 (30.1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/194>
- Vázquez, R. (2023). A Deterritorialized Critical Pedagogy for Social and Cognitive Justice Towards an Itinerant Curriculum Theory: An Outlook from Spain. In James C. Jupp (ed.), *Itinerant Curriculum Theory: Decolonial Praxes, Theories, and Histories* (pp.315-352). Peter Lang.

UN MODELO COMUNAL DE DESARROLLO CURRICULAR INCLUSIVO Y TRANSFORMADOR: LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SANTIAGO

Tamara Contreras Molina
Dirección de Educación Municipal de Santiago de Chile

Autor de correspondencia: tamaracontrerasm@gmail.com

Resumen

El texto desarrolla la experiencia de construcción y puesta en marcha del Modelo Educativo Comunal de la Educación Pública de Santiago de Chile desplegado durante los años 2022 y 2023 desde el ciclo de trabajo que se despliega a nivel comunal para la producción pedagógica y curricular con alto protagonismo docente. Se hizo una revisión de los contenidos de aquello que fue producido por las escuelas, y liceos y que se encuentra expresado en las Revista de Experiencias Pedagógicas. Su contenido da cuenta de la trayectoria recorrida en cuanto a la apropiación de conceptos fundamentales ligados a la formación integral e inclusiva, que buscan superar el enfoque pedagógico tradicional dominante. También fue posible evidenciar la valoración del espacio de construcción y reflexión colectiva para el desarrollo curricular y pedagógico a escala comunal. De este modo, las experiencias presentadas en las Revistas ponen en evidencia un ideario de sujeto y sociedad basados en el enfoque de derechos, inclusivo, no sexista, y democrático, principios que constituyen pilares fundamentales de una propuesta de Educación Pública, que concibe al docente como un intelectual transformador y como agente tomador de decisiones.

Palabras clave: modelo educativo comunal, desarrollo curricular, experiencias pedagógicas.

Introducción / Marco Teórico

El Modelo Educativo Comunal de Santiago, emerge a partir del año 2021 desde la llegada de la alcaldesa de tendencia de izquierdas, Irací Hasler Jacob, al gobierno local de la comuna capital del país, y surge como respuesta a la necesidad de contar con una alternativa frente a la crisis educativa estructural, acentuada durante la pandemia, lo que develó también una crisis del paradigma pedagógico tradicional y de la política de estandarización educativa.

Desde la Dirección de Educación Municipal de Santiago, se ha buscado construir un Modelo Educativo con elementos comunes y que a la vez exprese la diversidad de sus 44 establecimientos de educación pública, que imparten distintos tipos de enseñanza formal, entre los cuales se encuentran los primeros Liceos científico humanistas de la República, Liceos Técnicos Profesionales, Liceos de adultos, Liceos en contexto de encierro, Escuelas Básicas, Escuelas de educación especial y una escuela de párvulos.

En la búsqueda por reorientar su horizonte hacia una educación democrática e integral, que fuese acorde con los principios que son la base de la actual administración, se puso en marcha un Plan de Desarrollo de la Educación Municipal construido participativamente, desde el cual se sostiene el Modelo Educativo Comunal (MEC).

El núcleo del MEC lo componen 5 Pilares Educativos y 9 Principios Pedagógicos, a partir de los cuales se configura una visión de la educación donde el conocimiento se encuentra al servicio de la comprensión y la transformación de la vida en sociedad. Esto desde un enfoque de educación para la vida que promueve así una educación integral, con sentido y afectiva,

con un ideario de sujeto y sociedad basados en el enfoque de derechos, inclusivo y no sexista; lo que se materializa a partir de una praxis pedagógica y curricular colaborativa, que comprende de manera integrada, el desarrollo curricular, el conocimiento académico, y las transversalidades educativas con los principios y dimensiones valóricas, emocionales y contextuales de las y los estudiantes. Esta Propuesta Pedagógica y Curricular refiere principalmente al conjunto de estrategias e iniciativas colaborativas para la reflexión, deliberación, elaboración y desarrollo curricular, acompañado de los procesos de sistematización de experiencias, que constituye una dimensión clave en la construcción de saberes pedagógicos, relevando con ello el rol intelectual transformador del profesorado.

En este marco se elaboran las Revistas de Experiencias Pedagógicas, que son publicaciones semestrales donde se difunde el trabajo de las escuelas y liceos de la comuna. Dichas revistas son producidas por el equipo de la Subdirección Pedagógica, conformado por profesoras, profesores y profesionales de la educación quienes levantan los relatos desde las propias comunidades que acompañan. El presente trabajo se refiere a las publicaciones elaboradas durante los años 2022 y 2023, considerando que el despliegue del MEC es un proceso que aún se encuentra en desarrollo.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general

Caracterizar la construcción y puesta en marcha del Modelo Educativo Comunal de Santiago como una experiencia de educación pública a escala local desde una perspectiva de educación integral, contextualizada; y de creación y desarrollo profesional.

Objetivos específicos

- Describir el ciclo de trabajo para la producción pedagógica y curricular de las comunidades educativas en el marco del MEC que posibilita el despliegue de experiencias y prácticas de educación crítica e inclusiva.
- Caracterizar el contenido del proceso, desde una interpretación crítica, a partir de la revisión de la Revista de Experiencias Pedagógicas como un producto clave de la experiencia, que da cuenta de la incorporación de principios de educación inclusiva desde una perspectiva multidimensional y del aprendizaje para una ciudadanía deliberativa y de justicia social.

Metodología / Método

La sistematización de experiencia es una metodología que emerge de la tradición latinoamericana vinculada a las ciencias sociales y la educación popular, que busca adquirir conocimiento desde la práctica y que se conecta con la creatividad en experiencias vitales colectivas e individuales. Como perspectiva de construcción de conocimiento, si bien no es un método cuantitativo de investigación que define pasos, sí supone una serie de momentos necesarios de resguardar para dar cuenta de un proceso riguroso que nos permita aprender desde la práctica (Jara, 2006). En este sentido, la sistematización de experiencia se concibe como una corriente que busca comprender y tratar lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular. Esto implica reconocer en las y los protagonistas de dichas experiencias, un saber válido que da cuenta de procesos vitales en permanente movimiento. Para el presente trabajo se analizaron desde una perspectiva cualitativa el Modelo Educativo Comunal de Santiago, y cuatro Revistas de Experiencias Pedagógicas. Se hizo una revisión detallada del ciclo de trabajo y la propuesta pedagógico curricular que emerge de los artículos más relevantes de las Revistas a partir de una aproximación semántica de sus principales conceptos y unidades de sentido.

Resultados y Discusión

El ciclo de trabajo para la producción pedagógica y curricular en la comuna de Santiago

El Modelo Educativo Comunal apostó por el desarrollo curricular, que posiciona al docente como un profesional reflexivo, que toma de decisiones para hacer del currículum un instrumento flexible, que en su despliegue va siendo objeto de reflexión, integración y reelaboración, conforme a la perspectiva educativa expresada en el MEC y a las necesidades de cada establecimiento. Con ello se busca fortalecer aquello que Dewey denominaba como “experiencias educativas”, es decir vivencias que favorecen la formación de actitudes, conocimientos y maneras de interacción en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones, con el propósito de habilitar nuevas experiencias de aprendizajes (Dewey, 2010). En este sentido, se estableció como una tarea central que las comunidades educativas pudieran realizar ejercicios de sistematización de sus experiencias pedagógicas y curriculares, con el propósito de socializar y comunicar formas de trabajo docente que contribuyan al aprendizaje integral, de carácter colaborativo y situado en el marco de los pilares del MEC, y de paso, fortalecer el rol intelectual de la docencia y su capacidad de análisis y reflexión del contexto educativo (Giroux, 1990).

Para ello, y con el objeto de facilitar las instancias de intercambio entre docentes de la comuna, se define a los pilares como ejes de contextualización curricular. Durante el primer semestre, se trabaja en torno al pilar de aprendizaje integral con enfoque de género e inclusivo, y en el segundo semestre se aborda el pilar de participación democrática. A lo largo de todo el semestre, se desarrollan Reuniones Territoriales que son espacios de encuentro para el diálogo y la reflexión entre los equipos directivos y pedagógicos de las escuelas y liceos, con el objetivo de abordar la propuesta pedagógica comunal y generar procesos de contextualización curricular que permitan diseñar experiencias orientadas a la formación integral de las y los estudiantes. Su estructura responde al tamaño de la comuna, y es un espacio de resguardo y protección para el desarrollo de reflexiones pedagógicas y curriculares que logren superar las necesidades de gestión técnica administrativa y las urgencias de convivencia escolar, que suelen copar las agendas de trabajo y de discusión en las escuelas y liceos. Desde estos espacios también se busca posicionar una forma de trabajo docente que permita instalar una dinámica de confianza y diálogo al interior de los equipos pedagógicos de los distintos establecimientos y también con el nivel central, para superar las lógicas de control, cobertura curricular y supervisión propias del “accountability educacional”, por formas de trabajo orientadas al acompañamiento y la creación. Desde la DEM se promueve el diálogo, la articulación y el intercambio de experiencias entre las distintas comunidades a través de diversos dispositivos. Uno de ellos corresponde a las Revistas de Experiencias Pedagógicas³⁸.

Contenido del proceso: Revistas de Experiencias Pedagógicas

Las cuatro revistas publicadas entre los años 2022 y 2023, dan cuenta de una trayectoria en el despliegue de los principios pedagógicos del MEC.

En la primera revista, y en el contexto de instalación del MEC y el abordaje del pilar de aprendizaje integral, gran parte de las experiencias que se presentan tienen un foco en el vínculo con el territorio, entre la cuales encontramos mapeos territoriales, salidas pedagógicas a museos y barrios, e iniciativas interculturales. Posiblemente esta tendencia sea reflejo del

³⁸ Otras producciones publicadas por la Dirección de Educación Municipal son: Cuadernillo Territoriales, Boletines, Orientaciones para el abordaje de pilares, entre otros documentos disponibles en <https://www.educasantiago.cl/espacio-educativo/>

momento de retorno de las escuelas y los liceos a la presencialidad después de 2 años de trabajo virtual por pandemia, y parecía urgente re apropiarse del territorio como escenario de aprendizaje.

Al ser éste el momento de inicio del despliegue del MEC, también podemos observar una escasa apropiación del concepto de aprendizaje integral, lo que da cuenta de la fuerte instalación de concepciones de aprendizaje más tradicionales y academicista que históricamente han predominado en el país y a nivel comunal. Las experiencias educativas en contexto de pandemia, profundizaron la crisis de sentido de este enfoque, lo que sumado al impulso del MEC, permitió que se fortaleciera una concepción más integral del aprendizaje lo que será visible en las próximas Revistas.

Para el segundo semestre de ese primer año, la Revista comenzó a incorporar experiencias más diversificadas, con un denominador común: todas refieren a trabajos interdisciplinarios. Se transita desde contenidos vinculados a la educación ambiental, economía, patrimonio, interculturalidad, y derechos humanos. En este sentido, es posible verificar una alta conexión con el MEC a partir de la integración curricular y el trabajo colaborativo, elementos que parecen ser reconocidos y valorados cuando la fragmentación curricular y la pérdida de sentido respecto de la experiencia educativa, afecta tanto a estudiantes como a docentes.

Para el segundo año, es posible apreciar con mayor fuerza la instalación de principios de contextualización curricular y pedagógica, entendidas como transversalidades educativas, y que apuntan al desarrollo de un aprendizaje integral. Estos principios comienzan a ser más visibles en los encuentros comunales y en las revistas. Cabe señalar que, para este segundo año, la Subdirección Pedagógica incorpora la elaboración de “Cuadernillos Pedagógicos” que ofrecen propuestas de diseños de enseñanza para diferentes niveles y asignaturas que permiten abordar los pilares de contextualización y que sirven de inspiración para nuevas propuestas que se levantan desde las comunidades. En este periodo, se publicó el 2do cuadernillo 8M con actividades para desarrollar el enfoque de género; y el cuadernillo 50 años, con propuestas para el enfoque de participación democrática con foco en derechos humanos y memoria.

En la primera Revista de este segundo año, es posible apreciar una mayor precisión en el desarrollo de experiencias desde los principios del MEC, como el enfoque de género, entre las que destacan: creando una cultura menstrual en la escuela, actividades conmemorativas del 8M, talleres de Educación Sexual Integral, protocolos de actuación ante violencia de género y sexual, entre otras. Figuran aquí también experiencias de recreos inclusivo y encuentros de arte, deporte y cultura entre escuelas especiales de la comuna.

En esta revista podemos observar cómo se posiciona el concepto de género desde una perspectiva inclusiva, a pesar de la complejidad cultural que significa su abordaje especialmente para el mundo adulto. Sin embargo, cabe destacar que es el estudiantado quien levanta con fuerza esta demanda y que un sector no menor de docentes las recoge en sus propuestas pedagógicas y curriculares. Vemos aquí la urgencia por el desarrollo de una formación integral que conecte con las distintas dimensiones del desarrollo de las y los estudiantes, que haga sentido y que permita enfrentar desde una perspectiva pedagógica las problemáticas de la sociedad actual.

En cuanto a la Revista de Experiencias Pedagógicas del 2do semestre, las iniciativas que allí se presentan están fuertemente permeadas por el contexto de la conmemoración de los 50 años del golpe militar y su relación con el pilar de participación democrática. Dicho contexto, permitió la instalación con mayor claridad y precisión de conceptos centrales de la propuesta pedagógica, como el aprendizaje en torno a Problemas Socialmente Relevantes, el protagonismo estudiantil, y la integración curricular. Entre las iniciativas que figuran se

destacan ejercicios de memoria respecto del golpe de Estado y la dictadura militar, conflictos socio ambientales, desafíos de la migración, y la convivencia escolar. Esto permite reforzar y profundizar el trabajo en torno al reconocimiento de los Derechos Humanos como marco de referencia para una convivencia democrática, como también para la promoción de la empatía y solidaridad en tanto valores fundamentales para la formación integral de las y los estudiantes.

En síntesis, los contenidos que abordan las Revistas de Experiencias Pedagógicas dan cuenta de una mirada de la educación inclusiva en un sentido amplio, como uno de los elementos fundamentales del aprendizaje integral, que pone énfasis en la diversificación de experiencias en la escuela y fuera de ella; que articula disciplinas y asignaturas desde el abordaje de transversalidades educativas; y que pone en el centro la valoración por la diversidad, la interculturalidad y la no discriminación, con alto protagonismo estudiantil. De este modo se promueve en las y los estudiantes reflexiones críticas sobre sus contextos y problemáticas sociales, como ejercicios de ciudadanía activa y deliberativa.

Conclusiones y Propuestas

La puesta en marcha del MEC ha sido un proceso del cual han participado todas las comunidades educativas de Santiago en distintos ritmos y niveles. En este sentido destaca la alta valoración por espacio de trabajo colaborativo comunal, como un lugar de resguardo para el diálogo, el intercambio y el aprendizaje centrado en la discusión pedagógica y curricular. No obstante, los equipos demandan permanentemente la ampliación de este tipo de espacios a la totalidad de las y los docentes, lo que constituye un gran desafío por la escala y número de profesores y profesoras que componen la comuna. Así mismo, se insiste en profundizar el abordaje conceptual de los principios que sostienen el MEC de modo de establecer un lenguaje común, y se valora enormemente la posibilidad de abordar experiencias concretas de desarrollo pedagógico y curricular que sirvan de inspiración para nuevas propuestas que se despliegan desde las comunidades.

Por su parte, la publicación de las Revistas de Experiencias Pedagógicas es una estrategia central en tanto permite sistematizar, retroalimentar y profundizar en el proceso de reflexión que es clave en el desarrollo profesional, y contribuye a dejar huella de la elaboración docente, validando con ello sus saberes, experiencias y construcción de conocimiento situado.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Dirección de Educación Municipal (2022). 1era Revista de Experiencias Pedagógicas, septiembre 2022. https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/12/revista_experiencias-pedagogicas_WEB_OK.pdf
- Dirección de Educación Municipal (2022). 2da Revista de Experiencias Pedagógicas. Diciembre 2022-marzo 2023. https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/03/2da_revista_experiencias-pedagogicas.pdf
- Dirección de Educación Municipal (2023). Revista de Experiencias Pedagógicas. Julio 2023 https://www.educasantiago.cl/wp-content/uploads/2023/11/WEB3era_revista_experiencias-pedagogicasOK.pdf

Dirección de Educación Municipal (2024). 4ta Revista de Experiencias Pedagógicas. Marzo 2024.

https://www.educasantiago.cl/wpcontent/uploads/2024/03/4era_revista_experiencias-pedagogicas-WEB.pdf

MEMORIA CRÍTICA DE LA ESCUELA RURAL. RECORDAR PARA TRANSFORMAR

Tomás Segarra Arnau, Joan Andrés Traver Martí, María Lozano Estivalis
Universitat Jaume I

Autor de correspondencia: tsegarra@uji.es

Resumen

Las transformaciones educativas no nacen de la nada. Son deudoras de una memoria colectiva anclada en un territorio y alimentada por un proceso continuo de acciones e interacciones humanas y sociales. Desde el Museo Pedagógico de Castellón la recuperación crítica de la historia se entiende como un proceso de revitalización del hecho educativo que entrelaza pasado y presente desde la construcción colectiva de un conocimiento para la comprensión y transformación social. Esta comunicación presenta los resultados de un proyecto de investigación compartido con el CEIP Comtessa de Lluca (Castellón) y la asociación Cultural de dicho municipio para la recuperación de la memoria de las escuelas de masías de la localidad. El estudio se sustenta sobre los conceptos de escuela incluida y la idea del archivo vivo que remiten a su carácter participativo y transformador, así como al sentido vital y experiencial del relato histórico. Entre los resultados más significativos del proyecto destaca el diálogo intergeneracional como fuente de reflexión pedagógica, el potencial inclusivo de la memoria democrática y el compromiso con el potencial dinamizador de la escuela rural. Las conclusiones del proyecto permiten sistematizar una propuesta de trabajo para elaborar intervenciones sociocomunitarias comprometidas con estos principios.

Palabras clave: escuela rural, memoria crítica, escuela incluida, archivo vivo.

Introducción / Marco Teórico

El Museo Pedagógico de Castellón es un espacio híbrido entre la visión histórica del hecho educativo, el debate y la reflexión pedagógica sobre el mundo actual y el potencial performativo que ofrecen las artes (Terol-Trenzano, 2022). También se erige como un espacio compartido entre la sociedad castellonense y la propia universidad a partir del concepto de museo-red que se materializa en la constitución de una comisión de trabajo mixta. En ella participan profesorado, alumnado y personal de administración y servicios de la Universitat Jaume I, así como representantes de asociaciones, colectivos docentes y otras entidades de la sociedad civil de la provincia. Es por tanto un proyecto museístico comunitario y deslocalizado, dado que puede establecer vínculos con cualquier parte de su territorio de referencia. Tal y como se apunta en su página web³⁹, el Museo Pedagógico de Castellón tiene entre sus objetivos valorar los saberes que cultiva y ofrece su entorno, investigar y recuperar la memoria educativa de Castellón y sus comarcas, potenciar la educación patrimonial y la reflexión colectiva sobre las diversas corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, así como contribuir a vertebrar nuestro territorio para dar visibilidad a la gran diversidad de proyectos educativos existentes, tanto formales como no formales, y ponerlos en relación.

Vinculado a los objetivos del Museo Pedagógico de Castellón, el proyecto que nos ocupa no solo aspira a investigar y recuperar esta memoria educativa que es patrimonio común del conjunto de la ciudadanía castellonense, sino también poner de manifiesto esa necesaria

³⁹ <https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulares/museu-pedagogic/>

vertebración de nuestro territorio, dado el proceso aparentemente irreversible de despoblación que sufre el medio rural en el conjunto del territorio español. De este modo, si la concentración escolar que promovió la Ley General de Educación en 1970, acabó con la clausura de miles de escuelas no solo en diseminados de toda la geografía española, sino también en pueblos, hoy en día el fenómeno de la España vaciada sigue suponiendo una amenaza con la que se pretende justificar el cierre de escuelas. El proyecto que presentamos aspira a ser una piedra de toque para visibilizar y llevar a cabo transferencia de conocimiento alrededor de esta problemática. Tomar y hacer tomar conciencia, así como denunciar de forma reflexiva y crítica esta realidad, son aspectos que una universidad comprometida con su territorio no puede obviar dentro de sus líneas de responsabilidad social universitaria.

Desde 2019 el Museo Pedagógico de Castellón, de la Universitat Jaume I, cuenta con una línea de trabajo e investigación sobre escuela rural con el objetivo de recuperar la memoria oral de las antiguas escuelas de la provincia que acogían a la población escolar de las masías aisladas. Esta línea de trabajo tuvo inicialmente dos vertientes. Una consistente en llevar a cabo una cartografía de todas las escuelas que a lo largo del siglo XX dieron servicio a los habitantes de núcleos poblacionales diseminados, y otra que se centró en rescatar la memoria de las escuelas de masías de la localidad de Llcena (Castellón) (Segarra-Arnau, Traver-Martí y Moliner-García, 2023). Esta comunicación presenta resultados en relación a los aspectos de esta última intervención en las escuelas de masías de Llcena que nos permitió sistematizar una propuesta de trabajo aplicable en otros contextos educativos a partir de dos conceptos: la escuela incluida en su territorio y el archivo vivo foucaultiano.

El concepto de escuela incluida parte del tejido relacional que vincula lo escolar a la inclusión y a su territorio. Supone una orientación radicalmente democrática y comunitaria del proyecto educativo frente a un modelo de escuela acentuador de las desigualdades, empresarial, clientelista y gobernado por el mercado. Al hablar de territorio, la escuela incluida se centra en aquel que se vincula con las comunidades educativas desde un plano físico, pero también mental, emocional y simbólico. Un territorio que es dinámico dado que experimenta cambios en función de los vínculos sociocomunitarios, donde los límites entre la educación formal, no formal e informal, se desdibujan (Lozano-Estivalis y Traver-Martí, 2021). El medio rural es un territorio idóneo para el despliegue de la escuela incluida por tener la capacidad de generar espacios híbridos entre lo formal y lo no formal, entre lo educativo y lo sociocomunitario, entre la escuela y su contexto (Sales, Traver-Martí y Moliner, 2019; Traver-Martí, Moliner y Sales, 2019).

La idea de archivo vivo de Foucault (2009) considera el patrimonio museístico (los objetos físicos y los acontecimientos ocurridos) como un agente activo que conforma una memoria cultural y social contemporánea. Un patrimonio que entendemos en el sentido de una memoria viva. Un patrimonio que no solo se refiere al conjunto de acontecimientos y saberes que tuvieron lugar alrededor de la vida y la educación en las antiguas escuelas de masías y que parecen haber quedado en suspenso o condenados al olvido, sino también al conjunto de las nuevas posibilidades que se abren en nuestras escuelas cuando nos reapropiamos de esta experiencia. En palabras de Guasch (2005, p.159):

En el pensamiento de Foucault, el término archivo no se refiere ni al conjunto de documentos, registros o datos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado, ni a la institución encargada de conservarlos: el archivo es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho (...) el sistema que rige la aparición de los “enunciados” como acontecimientos singulares.

Objetivos / Hipótesis

La finalidad de esta investigación es sistematizar una propuesta de trabajo con la que poder llevar a cabo intervenciones sociocomunitarias de carácter educativo y cultural en aquellas poblaciones interesadas en dinamizar la memoria de las escuelas de masías, contando con la colaboración de entidades asociativas locales y de los colegios públicos existentes en los municipios. Todo ello desde el punto de vista de la necesidad de construir una memoria crítica alrededor del devenir histórico de la escuela rural, con el potencial de contribuir a generar una conciencia social sobre las amenazas a las que hoy se enfrenta: la despoblación, la concentración escolar, y un currículum pensado desde y para lo urbano, entre otras.

Metodología / Método

Para alcanzar nuestro objetivo, abordamos la intervención como un estudio de caso intrínseco (Simons, 2011; Stake, 1998, 2012; y Yin, 1989), dado que nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo esta sistematización del conocimiento de la que venimos hablando. También porque el estudio de caso permite problematizar aquellos fenómenos relacionados con el hecho educativo que pueden emerger a lo largo de la propuesta (Sabariego, Massot y Dorio, 2004).

El enfoque metodológico se vio condicionado por la crisis del COVID 19. Esto motivó cierto cambio en el enfoque que se materializó en la incorporación al plan metodológico de la escuela de la localidad, el CEIP Comtessa de Lluçena. El cambio se concretó en la realización de entrevistas por parte del alumnado de la escuela, dado que para el equipo investigador suponía un problema acercarse a la población mayor que había asistido a clases en las escuelas de masías. Entre las entrevistas realizadas por el equipo investigador y las que llevó a cabo el alumnado de la escuela, se consiguieron un total de 10 participaciones. El alumnado de la escuela recibió por parte de sus maestros y maestras una breve formación en materia audiovisual para poder llevar a cabo las entrevistas. Esta circunstancia, inicialmente prevista para salvar un año trabajo, se convirtió en un importante referente de innovación y recondujo en gran medida el camino que debía tomar el proyecto, dado que inicialmente, la participación de la escuela no estaba prevista, sino únicamente una colaboración entre el Museo Pedagógico de Castellón y la Asociación Cultural de la población de Lluçena.

Resultados y Discusión

La propuesta arrojó interesantes resultados en relación con la vivencia del espacio rural como un espacio educativo que trasciende las paredes de la escuela. Un espacio vivido que supone una continuidad entre los ámbitos de socialización de la infancia que se dan en un territorio: escuela, grupo de iguales, medio físico y familia.

En concreto, a partir de las entrevistas realizadas, se pueden estructurar tres ámbitos de esta vivencia del espacio rural. El primero de ellos tiene que ver con el itinerario hasta la escuela. En este sentido, algunas de las entrevistas ponen de manifiesto las largas distancias que el alumnado de las escuelas de masías debía realizar cada día para acudir al centro educativo. Algunos de estos itinerarios podían llegar a superar las dos horas de trayecto, a las cuales había que sumar otro tanto para regresar hasta la masía de procedencia. El trayecto habitualmente se realizaba en solitario, a no ser que, por el camino, el niño o niña se encontrase con otro alumnado que acudía a la misma escuela. Por otra parte, las condiciones climatológicas no solían ser un impedimento para la asistencia a la escuela, a no ser que nevara. En cambio, era más habitual el absentismo escolar relacionado con los trabajos del campo, en los cuales el alumnado de las escuelas de masías participaba de manera habitual.

El segundo ámbito es el relacionado con el espacio escolar. Las escuelas de masías solían ser edificios aislados, contruidos en zonas cercanas a diferentes masías. En el caso de Lluçena, la mayoría de los edificios destinados a escuelas de masías siguen un mismo plan

arquitectónico. Éste se caracteriza por tener una zona destinada al aula y otra para la vivienda de la maestra o maestro. Las entrevistas pusieron de relieve, en primer lugar, la continuidad entre el espacio destinado a la escuela y el entorno inmediato. El medio rural se convertía en un gran patio de juego. Por otra parte, el aula solía tener una disposición semejante. Dado que nos encontramos ante un modelo de escuela mixta y no graduada, todo el alumnado compartía el mismo espacio escolar, independientemente de su nivel o de su edad. El aula solía disponerse con hileras de pupitres dobles dejándose un pasillo central. Al fondo del aula había unas grandes mesas en las que se sentaban los alumnos y alumnas de menor edad que todavía no sabían escribir. Estas mismas mesas eran aprovechadas como espacio de comedor.

Las referencias a los materiales didácticos no fueron tan abundantes a lo largo de las entrevistas. Sin embargo, cabe destacar que algunas personas citaron expresamente el uso de cuadernos de rotación. Este aspecto despertó nuestro interés dado que implica el uso de una técnica Freinet durante el franquismo. Por tanto, es un aspecto sobre el que resulta interesante continuar investigando.

En conjunto, estos tres ámbitos dibujan un panorama relacional en el seno de las escuelas de masías en el que los espacios educativos tradicionales, es decir, la escuela, la familia y el grupo de iguales, se entrelaza en un mismo territorio acercándonos de este modo a una conceptualización historicista de lo que sería la escuela incluida.

Conclusiones y Propuestas

Los resultados del proyecto han facilitado la planificación de una estrategia de intervención, sociocomunitaria y de investigación alrededor del legado de las escuelas de masías. Esta estrategia que se espera poner en funcionamiento en otras poblaciones interesadas en conocer y recuperar la historia de sus masías, se centrará en los tres ámbitos que se detectaron a lo largo de las entrevistas: el itinerario escolar, el espacio escolar y los materiales escolares. Todo ello, arroja un conjunto de interrelaciones muy interesantes entre los diferentes actores implicados en el hecho educativo en este contexto rural, los cuales nos acercan a los modelos de escuela incluida. De la misma forma que en las escuelas de masías era imposible entender el hecho educativo sin la participación de los tres espacios educativos del territorio (escuela, familia e iguales), también era difícil sostener la educación como derecho de la infancia sin incluir a la escuela en el territorio. En conjunto, podemos afirmar que esta aproximación historicista a la realidad de las escuelas de masías durante el siglo XX, nos pueden facilitar una contemporización de aquel contexto educativo a partir de los conceptos de escuela incluida y de archivo foucaultiano y, de este modo, poder problematizar algunas de las amenazas a las que se enfrenta la escuela rural de hoy en día.

En este sentido, una de las principales aportaciones del proyecto es el hecho de haber contado con alumnado de la escuela de la localidad como co-investigadores. El diálogo intergeneracional propiciado por esta dinámica de recuperación histórica ha servido para revitalizar la memoria y para entrelazar relatos educativos de manera crítica y comprometida. Las escuelas de masías cobran nuevo sentido en los relatos cruzados que elabora el alumnado de la escuela actual de Llucena en relación con la memoria prestada de sus abuelos y abuelas. Y la escuela actual radicaliza su sentido educativo en la historia escolar de su propio territorio al visibilizar y dignificar la memoria colectiva de las escuelas de masías.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. 1ª ed. Siglo XXI.

Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y de recordar. *Matèria. Revista internacional d'Art*, 5, 157-183.
<https://revistes.ub.edu/index.php/materia/article/view/11382/14168>

- Lozano-Estivalis, M. y Traver-Martí, J.A. (2021). Conceptos para una poética de la escuela incluida. En J.A. Traver-Martí y M. Lozano Estivalis. *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp. 33-44). UOC.
- Segarra-Arnau, T., Traver-Martí, J. A. y Moliner-García, O. (2023). Memoria de las escuelas de masías de Castellón. Un proyecto socioeducativo de participación comunitaria. En Vico, A. y Vega, L. (Coords.), *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad* (pp. 1103-1118). Dykinson.
- Terol-Trenzano, E. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló: Un espai polièdric per a recuperar la memòria escolar i impulsar la formació. *Kult-ur*, 9(17), 223–242. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/6651>.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). La Muralla.
- Sales, A., Traver, J.A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stake, R.E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Traver-Martí, J. A., Moliner García, O., y Sales Ciges, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

Línea 11. La educación y la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva

TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA

Almudena Ocaña Fernández, Javier Olvera-Fernández, Ramón Montes-Rodríguez, M^a Luisa Reyes-López
Universidad de Granada

Autoría de correspondencia: aocafer@ugr.es

Resumen

Esta investigación colaborativa, realizada por docentes de diferentes etapas educativas, surge en el contexto del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR. Su propósito es analizar las fortalezas y debilidades del desarrollo de prácticas pedagógicas construidas desde un enfoque de educación musical crítica. Para ello, se han diseñado situaciones de aprendizaje que parten de las preferencias musicales del alumnado, desarrollando tertulias dialógicas y procesos de creación artística colectiva.

El diseño de investigación es eminentemente cualitativo y se utilizan varias herramientas para la recogida de información: la observación de las sesiones de trabajo en el aula, la realización de grupos focales con estudiantes y miembros del equipo de investigación, el análisis de diarios docentes, la exploración de listas de reproducción musicales y el seguimiento de las conversaciones mantenidas en una red social de intercambio de ideas.

Siguiendo el enfoque de evaluación comprensiva a través de estudio de caso, hemos recogido evidencias de cómo estas estrategias pueden generar procesos de aprendizaje dialógico. Estos procesos contribuyen a crear entornos educativos más democráticos, abiertos, comprometidos y reflexivos, fomentando así una educación musical más crítica y significativa para los estudiantes. Además, el hecho de que la investigación se realice desde la escuela y con la escuela también promueve repensar la cultura de la investigación educativa.

Palabras clave: educación musical crítica, preferencias musicales, investigación colaborativa.

Introducción / Marco Teórico

Faure et al. (2020) destacan una influencia mutua entre los consumidores y la industria musical, creando un ciclo autoalimentado. La industria moldea tendencias sonoras que impactan en la identidad de la juventud. Dadas las implicaciones de las preferencias musicales en la identidad, la educación musical debe ser crítica y receptiva a las experiencias sonoras del alumnado, fomentando la diversidad, la participación y el pensamiento crítico.

La música, como arte y como fenómeno cultural, no es neutral o inocente, sino que está atravesada por intereses culturales, políticos y económicos que condicionan la forma en que se produce, se distribuye y se consume (Marín-Liévana et al., 2021a). Además, siendo una experiencia innata que influye en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del ser humano, es necesario prestarle atención como mediación educativa. Por lo tanto, es crucial abordar el currículo desde un enfoque crítico, lo cual nos plantea el reto de desarrollar una educación musical que, según Marín-Liévana et al., (2021b) debería definirse por: a) la resignificación de la propia idea de música mediante el juicio crítico de los conceptos que históricamente se han construido en torno a ella y que han experimentado un proceso de normalización que llega hasta la actualidad; b) el desvelamiento y superación de las relaciones

de poder que subyacen en las experiencias musicales, en especial las que generan algún tipo de exclusión en los contextos educativos; y c) la utilización de prácticas democráticas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico sobre la dialéctica entre música y sociedad.

Ante este reto la educación musical no puede seguir dando la espalda al universo sonoro del alumnado, que en la mayoría de las ocasiones no coincide con el repertorio canónico que se trabaja en el aula. La metáfora que entiende la escuela como holograma de la sociedad (FALTA CITA) nos alerta de que no podemos seguir desarrollando procesos educativos que no tengan en cuenta lo que pasa fuera de las aulas. Así que debemos apostar por la inclusión de los mundos sonoros del alumnado con el propósito de establecer prácticas democráticas que favorezcan la diversidad, la participación y el pensamiento crítico (Abrahams, 2007).

Objetivos / Hipótesis

Con el propósito de investigar este tema, se ha diseñado una situación de aprendizaje centrada en la elaboración de tertulias musicales dialógicas. Estas tertulias representan un espacio de diálogo horizontal donde se exploran diversas temáticas que se relacionan con la manera en que los participantes perciben el mundo que les rodea, y cómo esto afecta a la construcción de su identidad. A partir de estas conversaciones, el estudiantado se embarca en procesos de creación colectiva que abarcan tanto lo auditivo como lo visual, culminando en la realización de una acción artística como resultado de su exploración conjunta.

El objetivo principal del estudio es comprender, desde una mirada profunda y reflexiva, las implicaciones educativas del desarrollo de esta situación de aprendizaje que pone en el centro las preferencias musicales del alumnado. Para ello formulamos las siguientes preguntas de investigación que han guiado el desarrollo de este estudio:

1. ¿Qué escuchan y cómo se apropian las músicas que escuchan?
2. ¿Qué dificultades y fortalezas se identifican durante el desarrollo de las tertulias?

Metodología / Método

Para el diseño de la investigación, se ha partido de un paradigma metodológico eminentemente cualitativo utilizando la evaluación comprensiva con estudio de caso (Stake, 2006). Este enfoque nos brinda la capacidad de adentrarnos en procesos complejos de manera profunda, abordándolos desde una perspectiva interpretativa. Un aspecto distintivo de nuestro diseño es su naturaleza colaborativa, llevada a cabo en estrecha asociación con la institución escolar (Cloonan, 2019).

El grupo de docentes participantes implementa la acción pedagógica objeto de estudio y, además, participan en el diseño y desarrollo de toda la investigación junto a los investigadores externos. Este hecho ha sido determinante en la selección del contexto y el grupo de participantes debido a que su selección no se ha realizado a partir de unos criterios establecidos *a priori*, sino que han emergido de una manera orgánica a través de los centros educativos de cada participante y de las necesidades, compromisos, objetivos compartidos que vinculaban al grupo de docentes del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR. De manera colectiva, decidieron iniciar esta investigación sobre su propia práctica en el aula.

La investigación se ha desarrollado en seis centros educativos de titularidad pública en Andalucía, con estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria, y en otros tres con alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO.

La recopilación de datos se realizó a través de diversas estrategias, incluyendo la observación de las sesiones de trabajo en el aula, la realización de grupos focales con estudiantes y miembros del equipo de investigación, el análisis de diarios docentes, la exploración de listas

de reproducción musicales y el seguimiento de las conversaciones mantenidas en una red social de intercambio de ideas.

En cuanto a temas éticos, informamos del desarrollo de la investigación a todos los agentes de la comunidad educativa que estuvieron directa o indirectamente implicados.

El análisis cualitativo de los datos se ha caracterizado por ser interactivo e iterativo, operando en una espiral de profundización durante toda la investigación. Hemos llevado a cabo un análisis de tipo inductivo construyendo un sistema de categorías a partir del análisis de la experiencia, el cual fue validado colectivamente por todos los integrantes del grupo de trabajo.

Resultados y Discusión

La elaboración de la *playlist* de clase revela una diversidad en los títulos de las canciones que contrasta con la homogeneidad de géneros musicales, pues las músicas preferidas por el alumnado se vinculan mayoritariamente al reguetón, seguido del trap, el rap y el pop. La escucha de estas músicas se realiza principalmente a través de teléfonos móviles seguida de ordenadores y tabletas. Las plataformas digitales como YouTube o Spotify son el principal medio para descubrir y consumir productos musicales.

Coincidimos con estudios previos en que las preferencias musicales de estudiantes del tercer ciclo de Primaria y de Secundaria están vinculadas a la música popular urbana (MPU) (Faure et al., 2020). A pesar de que, en las últimas décadas, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), las formas de acceder a la música se han diversificado las maneras de escuchar música y tenemos al alcance de un clic toda la música grabada y comercializada, se observa que no existe una mayor heterogeneidad del gusto musical (Anderson et al., 2020).

Las razones que argumentan para elegir una u otra música están relacionadas con la popularidad de estas en redes sociales y en el grupo de amistades. Son canciones que describen como bailables, con ritmo y vinculadas a situaciones de alegría y diversión. Observamos una adhesión afectiva a estas músicas más allá de los aspectos musicales o de contenido expresado a través de las letras a las que suelen no prestar atención. Este desinterés por el significado de las letras es más generalizado en las canciones mainstream que son tendencia en cada momento; sin embargo, hay canciones que han seleccionado por su lenguaje y los temas controvertidos que tratan y que son tabú en la escuela o en su contexto familiar.

Entre las dificultades señalamos la desconfianza inicial del alumnado al expresar sus verdaderas preferencias, ya que esta posibilidad de apertura a su mundo en el aula les resulta extraña y genera cierto recelo. Este miedo también aparece frente al grupo de iguales cuando los gustos individuales no coinciden con el de la mayoría.

Incorporar este tipo de música, que inicialmente podría no parecer adecuada para el entorno escolar, plantea ciertos desafíos en la docencia. Existe la incertidumbre acerca de cómo reaccionarán el alumnado, los temas que puedan surgir y la mejor forma de abordarlos en el aula. Además de los desafíos en el aula, el docente debe enfrentar la posible reacción de las familias y del resto del claustro. Si bien esta actividad se percibe como necesaria en la mayoría de los casos, también puede ser vista como inapropiada debido al uso de canciones con letras controvertidas y la discusión de temas que algunas familias creen que deben abordarse en privado en el hogar.

Entre las fortalezas podemos señalar que se produce una mejora de las relaciones en el aula, la clase se vuelve más respetuosa ante la diferencia. No solo mejora la relación entre el grupo de iguales sino también entre el docente y el alumnado. Estos datos se alinean con otros trabajos que legitiman la utilización de este tipo de repertorio pues mejoran el carácter democrático, ético e inclusivo de los procesos educativos, así como el desarrollo del

pensamiento crítico, el crecimiento personal, la capacidad para el trabajo colaborativo, la motivación y la participación (Tobias, 2015).

La motivación hacia la actividad y la asignatura se incrementa, ya que brinda al alumnado la oportunidad de introducir en el aula su música y, con ella, su cultura personal y los temas que les interesan y ocupan. La música que se relaciona con sus vivencias y emociones se convierte en la protagonista en el aula.

Conclusiones y Propuestas

Nos preguntamos si, en este contexto económico capitalista donde las decisiones culturales están mediatizadas por los circuitos de consumo, las preferencias que se llevan al aula son realmente elegidas libremente y si existe una conciencia por parte del alumnado de esta situación. Así que coincidimos con Montes-Rodríguez et al. (2023) en que es responsabilidad del docente “desvelar cómo funcionan estos mecanismos para subvertirlos en la medida de lo posible” (p. 46) o por lo menos ser conscientes de esta forma de manipulación invisible de las estructuras de mercado con el fin de contribuir a una escucha crítica.

La inclusión en las tertulias de las preferencias del alumnado nos diferencia de otras experiencias similares en las que esta actividad utiliza el repertorio canónico para el diálogo (Isusi-Fagoaga y Fernández-Maximiano, 2022). Al incorporar sus preferencias nos distanciamos de un modelo de educación musical que da prioridad a la música denominada culta o clásica y que se utiliza como un instrumento de exclusión porque supone la legitimación de la posición de poder cultural de unas manifestaciones musicales sobre otras (Samson, 2001).

Gracias a este estudio podemos reflexionar sobre cómo se distribuye el poder dentro del aula de música, sobre quién recae la toma de decisiones y cómo son considerados los intereses y experiencias del alumnado (Abrahams, 2007). Permitir la incorporación de sus preferencias musicales forma parte de un reconocimiento mutuo que puede ser el primer paso para una relación horizontal que sustente el aprendizaje dialógico. La tertulia será una herramienta fundamental para entender la manera en la que la música influye en la construcción de las identidades que conviven en el aula, conectando así con un enfoque ecológico del aprendizaje. Arriesgarnos a transgredir las dinámicas que, desde un enfoque práctico, han permeado la pedagogía musical nos pone en la senda de explorar otras posibilidades que nos acerquen a un enfoque crítico, más democrático, comprometido y reflexivo (hooks, 2022).

Queremos destacar la naturaleza colaborativa de esta investigación que nos ha puesto en alerta sobre su capacidad transformadora no solo para el alumnado sino también para los y las docentes. La investigación y la práctica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento que lleva implícita una acción sociocomunitaria. Un conocimiento que es bien común y esencial, no reducible a las lógicas de producción y mercantilización neoliberales, que da lugar a una relación de interdependencia entre escuela y universidad.

Referencias bibliográficas

- Abrahams, F. (2007). Musicando a Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 305-322). Graó.
- Anderson, A., Maystre, L., Anderson, I., Mehrotra, R., y Lalmas, M. (2020). Algorithmic Effects on the Diversity of Consumption on Spotify. *Proceedings of The Web Conference 2020*, 2155-2165. <https://doi.org/10.1145/3366423.3380281>
- Cloonan, A. (2019). Collaborative teacher research: Integrating professional learning and university study. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0290-y>

- Faure, A., Gustems Carnicer, J., y Navarro Calafell, M. (2020). Producción musical y mercado discográfico: Homogeneización entre adolescentes y reto para la educación. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 69. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16625>
- Isusi-Fagoaga, R., y Fernández-Maximiano, R. (2022). Contribución a la adquisición de competencias con tertulias musicales dialógicas: Una metodología activa en la formación inicial del profesorado. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4057>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Marín-Liébaña, P., Blasco Magraner, J. S., y Botella Nicolás, A. M. (2021a). Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: Una revisión sistemática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 225-250. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.009>
- Marín-Liébaña, P., Blasco-Magraner, J. S., y Botella-Nicolás, A. M. (2021b). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Montes-Rodríguez, R., Reina-Linares, A., Cabrera-Casares, A. I., y Marín-Liébaña, P. (2023). Escucha, emancipación y transformación social: Reflexiones y prácticas de educación musical crítica. En A. Ocaña-Fernández (Ed.), *El laboratorio pedagógico: Un espacio de investigación y transformación educativa* (pp. 39-55). Octaedro.
- Tobias, E. S. (2015). Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education*, 33(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/0255761413515809>
- Samson, J. (2001). Canon. En D. Root (Ed.), *Goove Music Online* (Vol. 1, pp. 1-3). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40598>
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva*. Graó.

LA PAZ COMO FORMA DE VIDA: UNA TAREA PENDIENTE

Aura Rocío Ramírez, Franklin Giovanni Pua, Juan Pablo Suárez, Tulia Almanza
Universidad de San Buenaventura

Autoría de correspondencia: auramirez@usbbog.edu.co

Resumen

Esta propuesta partió de la idea de pensar la paz no únicamente como el objeto de un acuerdo entre actores enfrascados en un conflicto violento que buscan superar mediante negociación –como ha ocurrido en el caso de Colombia–, sino entenderla más ampliamente como una forma de vida que, en cuanto tal, recobre el conjunto de múltiples dimensiones de nuestro estar en el mundo. Por esto, se consideró imprescindible contemplar la dimensión pedagógica de la paz ¿Educar en la paz? ¿Qué significa?. Desde las miradas emergentes del sur, distantes de la lógica hegemónica, se abogó por el reconocimiento de diferentes realidades y prácticas sociales. Se exploraron las experiencias de paz documentadas y el significado que les dan los jóvenes de Bogotá, Yopal y Cúcuta. La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico y una perspectiva interpretativa, (Van Manen, 2003; Álvarez-Gayou, 2003). Se encontró que un proyecto de educación para la paz debe promover la exigibilidad de los derechos, el empoderamiento, exhortar el valor de la persona y la dignidad humana a través de metodologías propias en las que la diada entre lo subjetivo y lo social esté en la base y permitan trascender el individualismo.

Palabras clave: Educación, paz experiencia vivida, formación

Introducción / Marco Teórico

La educación es considerada un derecho fundamental que permite la humanización de modo que la persona despliegue todas sus capacidades y encuentre el sentido de su existencia. Sin embargo, es la dimensión pedagógica la que “indaga por el proceso de realización del ser humano en general y, especialmente, de cada persona, concreta en sus circunstancias” (Saavedra, 2020, p. 28). Por ello, son las acciones educativas las que interesan y ponen de manifiesto el cómo educar a la persona para que, no solo, logre darle sentido a su vida, sino que, posibilite la realización de las personas que hacen parte de su comunidad. Dicho esto, surgen inquietudes alrededor, de cómo, desde una dimensión pedagógica, los seres humanos pueden habitar el mundo en PAZ o en perspectiva de PAZ o en PAZ Total, si se quiere. Históricamente, se sabe de una búsqueda permanente alrededor de una vida que posibilite la paz lo que ha llevado a explorar desde diferentes ámbitos como se entiende la misma. Se puede hablar de tres vertientes teóricas. Una tesis estructuralista, una tesis imperfecta y una tesis neutra. (Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019)

En estas perspectivas teóricas lo humano y la humanidad no desaparecen, por el contrario, sólo desde la vivencia y la experiencia se puede entender la PAZ, lo que coincide con posturas pedagógicas en las que las compresiones de lo humano estén en el centro del quehacer educativo. La experiencia humana es estudiada por la antropología pedagógica, lo que lleva a pensar en una formación que esté basada en la realidad que cada persona concreta experimenta en sus circunstancias particulares (Saavedra, 2020). La formación implica pensar las relaciones que se tejen en el espacio educativo, no necesariamente el aula, las cuales se construyen en contextos y realidades que, aunque se quiera no es posible la homogeneización de quienes participan de ellas ya sea familia, estudiantes, comunidad etc. (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018)

La dimensión pedagógica de la paz requiere, entonces, una mirada en la que se descolonice la educación (convencional y no convencional) y se reconozca que las personas tienen voz y formas de entender el mundo a partir de la experiencia vivida. En el caso particular de

Colombia, habrá que pensar y acercarse a quienes están en los territorios y que expresan la necesidad de alejarse de discursos eurocéntricos (Ochoa, 2021; Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018) y entender que las formas de paz actuales se han estructurado mediante prácticas de dominación de las élites que han impuesto “órdenes culturales sin violencia” arraigadas en una profunda desigualdad que impacta en los mínimos de vida y vulnera los derechos humanos de todos y todas. Denominada como una paz liberal, que más bien está en contra de toda alteridad en la que priman los intereses individuales. Refiere Ochoa (2021) que Fontan es quien “inicia la reflexión sobre la paz decolonial y exige reconocer que la paz existe en el sur, bajo los valores y las instituciones que acompañan procesos de resistencia y proyección social. (Ochoa, 2021, p. 111)

En esta perspectiva, si como sociedad se reconoce que es en la cotidianidad, en el territorio y desde la experiencia vivida (Benjamin, 2009) que se construye la paz, la pedagogía debe asumir este giro y reconocer que la paz existe para cada quien, para cada comunidad y que no puede construirse con referentes ajenos. Probablemente en estas *“muy diversas formas de conocimiento”* la interpelación que hacen Medina-Melgarejo, Sánchez-Linares & Mejía-Jiménez (2022) sobre la necesidad que tiene la educación de promover que las personas estén situadas social y políticamente de modo que puedan transformar su realidad se hace vigente.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo General

Explicar los significados que están implícitos en las experiencias de paz vividas documentadas y relatadas con el fin de desvelar los saberes contruidos para la formulación de un proyecto educativo cimentado en la paz como forma de vida.

Objetivos específicos

Describir la experiencia vivida a partir de la revisión documental en cuyos relatos se reconocen vivencias de paz

Describir las experiencias de los jóvenes en las que se reconocen las vivencias en torno a la paz

Metodología / Método

Diseño

El proyecto se inscribió en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico y una perspectiva interpretativa (Van Manen, 2003). En esta perspectiva, se pretendió descubrir qué significa y cómo se experimenta el fenómeno a partir de la revisión documental y de la experiencia de las personas.

Participantes

Personas seleccionadas a conveniencia de las/los investigadoras/es que tengan más de 18 años, que vivan en el territorio nacional. Para su participación se presentó consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se usó matriz con el fin de realizar revisión documental para explorar los saberes contruidos desde la perspectiva desde las experiencias de paz a par Además, se implementó la cartografía social pedagógica (Barragan, 2016) en conjunto con la entrevista a profundidad (Van Manen, 2003) con el fin de explorar la experiencia de paz de los jóvenes

Procedimiento

Las fases desarrolladas en la investigación fueron las siguientes

1. Reconocimiento y focalización del fenómeno de interés revisando las experiencias documentadas y las comunidades y personas interesadas en socializar su experiencia
2. Investigar la experiencia vivida, tanto la documentada, como la que reportan las personas que participaron de la investigación la corporalidad y la relacionalidad o la comunidad que subyacen al fenómeno
3. Reflexión y caracterización del fenómeno para aprehender el significado esencial de la experiencia de paz
4. Describir el fenómeno mediante una narración que permita hacer comprensible la experiencia vivida.

Resultados y Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo explicar los significados que están implícitos en las experiencias de paz vividas documentadas y relatadas por los y las jóvenes con el fin de desvelar los saberes construidos para la formulación de un proyecto educativo cimentado en la paz como forma de vida.

En lo relacionado con la revisión documental (tabla 1) desvelar los saberes construidos implica reconocer que a partir de las vivencias de los colombianos y las colombianas se han generado acciones, que en últimas, propenden por el bienestar la solidaridad y la cohesión a partir de la construcción de comunidades. Así lo expresan los documentos que emergen de la comisión de la verdad “Las acciones emprendidas en este sentido se fundaron, en su mayoría, en la solidaridad, un valor cohesionador que ha promovido desde ollas comunitarias hasta mingas”. (Comisión de la verdad, 2022, p. 391)

Tabla 1. Segmentos matriz descripción vivencias y saberes construidos de paz revisión documental

	Temporalidad	Espacialidad	Corporalidad	Relacionalidad
Comisión de la verdad. Capítulo 1. No es un mal menor	**“Las metas personales y profesionales fueron un recurso esencial a la hora de enfrentar los impactos derivados de la violencia” **“Con las jornadas de protesta del 2019, la juventud movilizaba pretendía poner en la agenda social y política reivindicaciones que en su mayoría hacen eco de las manifestaciones del pasado: paz, educación y oportunidades”	**“Los espacios de participación ayudan a las víctimas a transformar el sufrimiento en redes de apoyo y vínculos con sentido político y social” **“De las ollas comunitarias y reuniones periódicas se derivaron asambleas en las que se discutía cómo actuar para mantener la movilización social y formalizar los liderazgos”	**“La expresión artística fue un mecanismo que usaron con frecuencia las niñas, niños y adolescentes para responder a la violencia y al dolor” **“La danza le permitió a Juan Francisco afrontar la violencia e iniciar procesos de liderazgo”	**“También la espiritualidad y el apoyo de las comunidades religiosas fueron factores que contribuyeron a la sanación de muchas personas víctimas de violencia durante su niñez y adolescencia muchas de las personas que fueron víctimas siendo menores de dieciocho años encauzaron su labor al trabajo comunitario y por la paz”
Comisión de la Verdad. Informe	**“se han creado espacios y maneras para afrontar el trauma,	**“se han creado espacios y maneras para afrontar el trauma, fundados	**“Los abrazos eran espacios grupales de conversación	**“La diversidad de acciones cotidianas que han mantenido la

final Hay futuro si hay verdad	fundados en las prácticas culturales y espirituales locales, que les han permitido a las comunidades compartir la tristeza, elaborar las pérdidas y no quedar atrapadas en el dolor y en la soledad” **“A través de esta, crearon dos zonas humanitarias, Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida, y establecieron cinco puntos para su retorno al territorio: asentamiento, titulación de tierras, reparación a las víctimas, instalación de una casa de justicia y “derecho a la no repetición”	en las prácticas culturales y espirituales locales, que les han permitido a las comunidades compartir la tristeza, elaborar las pérdidas y no quedar atrapadas en el dolor y en la soledad”	que, simbólicamente, concluían con un abrazo. Para los participantes, significaron la posibilidad del encuentro, de construcción de lazos afectivos y de apoyo mutuo”	vida en medio de la guerra se sostiene, como ya se anotó, en el valor de la solidaridad ...Lo que me sirvió fue rodearme de personas alegres, con buena actitud, que irradiaran buena energía, para recuperar el derecho de volver a soñar y vivir en gozo. Tuve que ir a terapia y entender que nada de lo que pasó había sido mi culpa”

Entre los saberes contruidos emerge la creación de comunidades emocionales y de solidaridad entorno al dolor entre las que se reconoce las de soporte espiritual, los grupos artísticos, las mujeres cuidadoras y la escuela entre otras (Comisión de la verdad , 2022). Estas colectividades no solo permitieron enfrentar el dolor sino también el trauma y la lucha por la justicia y los derechos. Alrededor de la configuración de comunidades se tejen experiencias que han sido trascendentales para el logro de la paz en diferentes regiones de Colombia. Se ha generado una cultura del cuidado en la que lo individual y lo colectivo se integran no solo para la reconstrucción sino para continuar el tránsito por la vida y abarca no solo las emociones, sino también el cuerpo.

La paz estructural propuesta por Jiménez en Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes (2019), no se puede conseguir mientras los daños de la guerra no se hayan sanado, por ello, una práctica determinante que se convierte en saber son los espacios de encuentro entre víctimas de modo que en colectivo se pueda tramitar el dolor. “*Los espacios de juntanza*” no solo han permitido expresar el dolor, sino también, reconocer las características del conflicto. Entre los espacios creados se pueden mencionar también los artísticos, las abrazadas, las tertulias, los costureros, los grupos de tejedoras que entre otras son las metodologías que han surgido en el seno de la búsqueda y consolidación de la paz

Resuena también dentro de los saberes adquiridos, que emanan de las comunidades, una perspectiva sistémica en el origen y desarrollo del conflicto, que permite identificar la participación de diferentes entes y la constitución de una sociedad con responsabilidades a diferentes niveles, lo que conlleva además el desarrollo de una postura ética en la que prevalece el valor de lo humano

El uso de los mecanismos de participación a partir de la experiencia vivida ha permitido la exigencia de los derechos, la recuperación de los territorios, el reconocimiento de la

humanidad del otro, lo que se ha constituido en una práctica cada vez más común en Colombia.

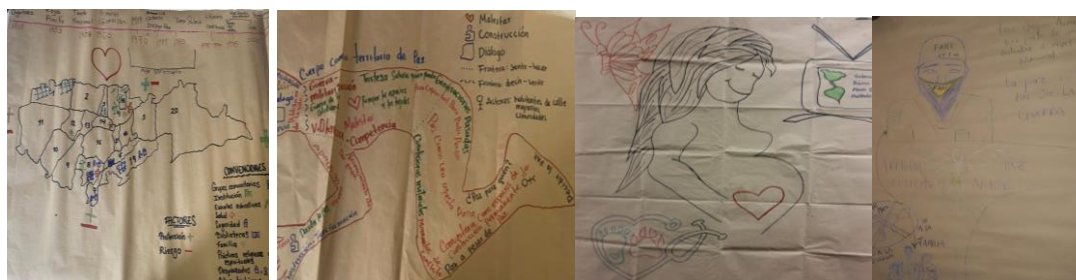


Figura 1. Ejemplos de cartografías realizadas por las y los jóvenes que viven en el territorio colombiano

Entre tanto, las vivencias de paz expresadas en la cartografías pedagógicas (Figura 1) y las experiencias vividas (tabla 2), para aquellos y aquellas jóvenes que se encuentran en el interior del país, (Yopal, Cúcuta, Timbío etc) las narrativas de la experiencia se reportan a partir del dolor y el daño que le ha causado de forma directa e indirecta el conflicto armado. Aquellos jóvenes que se reconocen como actores de los grupos armados ilegales manifiestan que la paz para ellos está relacionada directamente con el perdón dado por las familias de las víctimas. Para quienes viven en la ciudad, su experiencia es descrita de acuerdo con el nivel de afectación, principalmente en las ciudades (Bogotá) relatan una experiencia vivida diferente, *“pues yo siempre he escuchado, pero afortunadamente a mi no me ha tocado”* Por ello incluso, se vislumbra una cierta indiferencia ante la experiencia vivida en algunas personas

Los jóvenes también experimentan la paz en escenarios como los educativos, en sus familias, con sus amigos. Ellos consideran que existe un llamado a realizar acciones en la cotidianidad que permitan la transformación del país. Son realistas en cuanto al reconocimiento de poderes y élites que acaparan los recursos empobreciendo a la gran mayoría de los colombianos y tienen claro que la paz requiere de soluciones estructurales que están directamente relacionadas con la justicia social y el cumplimiento de los derechos

Tabla 2. Segmentos matriz descripción vivencias y saberes construidos de paz de las y los jóvenes

	Temporalidad	Espacialidad	Corporalidad	Relacionalidad
Cartografía Pedagógica Social	“Cuando estábamos pequeños y vivíamos en nuestros pueblos o casas experimentábamos una sensación de paz que solo la sentimos cuando retronamos a nuestros territorios” “Se ha configurado a través de la historia una forma de pensar en la que existe olvido de aquellos menos favorecidos, empobrecidos”	“Es nuestra tierra, en las casas, con los nuestros es donde experimentamos mayor sensación de paz “ por ejemplo mi mayor momento de paz es cuando estoy con mi hermano” “La universidad tiene una responsabilidad en la creación de espacios que favorezcan la construcción y transformación	“Experimentábamos una tranquilidad que sentíamos en nuestro corazón, nuestro cuerpo se sentía libre” “Nuestro cuerpo debe considerarse como territorio de paz, en él se han infringido las mayores heridas contra la humanidad. El cuerpo de ha militarizado” “En muchas ocasiones en que matábamos lo hacíamos por órdenes de mandos	“En compañía de los otros, familia, amigos, percibimos mayores experiencias de paz” “La paz se puede considerar en la comunidad como un apuesta diaria y como una construcción permanente, en la que se requiere un trabajo permanente

	**Pertener a un grupo armado como las personas que estamos en esta cárcel, nos ha llevado por una historia que marca nuestra vida.”	social, en donde decidir por la paz debe ser el objetivo”	mayores, pero nunca reflexionamos sobre el daño causado a las familias por ejemplo cuando ellos veían los cuerpos”	para la consecución de recursos para todos” **Hoy ,en la cárcel, acudimos a la religión y a los grupos cristianos que hacen pastoral aquí, para recibir apoyo y sobre todo perdón y reconciliación”

Conclusiones Y Propuesta/s

La educación requiere transformaciones radicales, una de estas es una profunda necesidad de reconocer que las comunidades son lo primordial, saliendo del esquema planteado desde el modelo hegemónico que promueve la autonomía, el individualismo, el logro de las metas y el éxito como el horizonte a alcanzar, elementos que las ciudadanías empobrecidas han adoptado alejándose de las realidades y de aquello que era fundamental en nuestras sociedades: el trabajo comunitario para el bienestar de todos

Pasar del individualismo a la cohesión social es tal vez una de las tareas más grandes de la educación para optar por la paz como una forma de vida. Por ello, la dimensión pedagógica en su interés por lograr la realización del ser humano (Saavedra, 2020), se vislumbra una oportunidad para construir un modelo educativo en el que se deconstruyan los conceptos instituidos y se adopten los propios, se dé lugar a los saberes construidos, se promueva la solidaridad y la exigibilidad de los derechos, se exhorta el valor de la persona y la dignidad humana. En esta perspectiva, las experiencias vividas, sentidas y contadas se convierten en el mayor insumo que sustenta el planteamiento de un proyecto educativo que no pierda de vista la complejidad del fenómeno y su imperfección (Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019)

Referencias bibliográficas

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: México
- Álvarez-Maestre, A & Pérez-Fuentes, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. Recuperado en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/10099/5255>
- Barragán, D. ((2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*. 70, 247-285. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/3772>
- Benjamin, W. (2009). *“El Narrador”, en Obras, Libro II/vol2*. Abada Editores
- Comisión de la verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. -- Primera edición. -- Bogotá : Comisión de la Verdad.
- Comisión de la verdad. (2022). No es un mal menor: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. -- Primera edición. -- Bogotá: Comisión de la Verdad.

- Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R y Mejía-Jiménez, R. (2022). Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 27(98), 1-20.
- Ochoa, D (2021). La construcción de paz decolonial: un acercamiento desde los desarrollos comunitarios del Chocó-Colombia. *Revista Trabajo Social*, 33, 101-126. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/352243/20810078>
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América*. 6(12), 195-222
- Saavedra, S. (2020). *Creación Literaria y Formación Humana*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia Viva. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. España: Idea Books S.A

EVALUACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO Y ESTRATEGIAS PARA AFRONTARLO: EXPERIENCIA EN EL GRADO DE FARMACIA

Elena Rodríguez Rodríguez, Marta Sánchez-Paniagua López, María Moreno Guzmán
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: elerodri@ucm.es

Resumen

En el presente trabajo se evaluó el estrés académico percibido por estudiantes del Grado de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid, así como las estrategias de afrontamiento del mismo. El estudio se realizó en 95 estudiantes, de los que se recogieron datos mediante tres cuestionarios: i) de datos personales y académicos, ii) de estrés académico en la universidad (CEAU) y iii) de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). Se observó que el 93,6% del alumnado presentó un nivel moderado/alto de estrés, siendo los principales estresores la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, la realización de exámenes y la sobrecarga académica. La “Reevaluación Positiva” fue la estrategia de afrontamiento más utilizada, pero aun así insuficiente. Se deberían tomar medidas desde las titulaciones para aligerar la sobrecarga académica y, además, diseñar programas que permitan un mejor manejo del estrés por parte de los estudiantes.

Palabras clave: estrés, estresores, derechos humanos, estudiantes, universidad.

Introducción / Marco Teórico

La salud mental es un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico, estando determinada por una compleja interacción de factores de estrés y vulnerabilidad individuales, sociales y estructurales (OMS, 2022). En concreto, el estrés es un gran problema de salud pública, que puede favorecer la aparición de enfermedades e influir en las emociones y en el aprendizaje de las personas sometidas al mismo (Noriega Vidal, 2019).

La incorporación de los estudiantes a la universidad constituye una experiencia estresante, ya que implica afrontar situaciones importantes que buscarán cambiar la manera de enfocar el aprendizaje, el estudio y la esfera personal. Los cambios producidos pueden aumentar el riesgo de que el alumnado presente altos niveles de estrés, cuyos síntomas se podrán manifestar de forma emocional (nerviosismo, ansiedad, cansancio, depresión) o cognitiva (dificultad para concentrarse, recordar, aprender) (Escobar Zurita, et al., 2018).

Las actividades desarrolladas en el ámbito universitario con sus exigencias, como la realización de trabajos, presentaciones, realización de exámenes, horarios intensos y ritmo dinámico de estudio, entre otros, pueden causar alteraciones de la salud mental y física en el estudiantado y afectar su desempeño académico. Este tipo de estrés se denomina estrés académico (EA) y se origina en la vinculación del estudiante con el ambiente educativo (Escobar Zurita, et al., 2018).

La incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior en la universidad se ha producido un aumento de la autonomía y capacidad de autorregulación del alumnado (Martín, et al., 2008), lo que podría repercutir sobre el incremento del padecimiento de EA, con las consecuencias que esto podría producir. En este sentido, diversos autores han estudiado el padecimiento de EA en estudiantes universitarios del área de conocimiento de Ciencias de la Salud (Santos Moreno, et al., 2017; Conchado Martínez, et al., 2019), señalando la

repercusión negativa que tiene este padecimiento sobre el rendimiento docente. Por ello, resulta de especial relevancia la identificación de los diferentes factores estresores de EA con el fin de conocerlos, clasificarlos y poder desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas.

Objetivos / Hipótesis

Conocer el estrés académico y las estrategias adoptadas para su afrontamiento de un grupo de estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud.

Metodología / Método

Se pidió la participación voluntaria a un grupo de 232 estudiantes (3 grupos de teoría de la asignatura de Química Analítica II) matriculados en 2º curso del Grado de Farmacia.

Se recogieron datos personales y académicos, de estrés académico en la Universidad (CEAU) y de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). Se dispuso un link a un formulario con los tres cuestionarios en el campus virtual al comienzo de curso y la participación fue voluntaria. La muestra elegida fue no probabilística, ya que el formulario se aplicó al total de alumnos que cursaba la asignatura impartida por las autoras del presente trabajo. El formulario fue cumplimentado por 95 estudiantes.

Cuestionario de datos personales y académicos

Se recogió información sobre el sexo, la edad, universidad en la que se estudiaba, cómo accedió a la universidad (EVAU, Grado superior o prueba para mayores de 25 años), Grado que estudia, si fue su primera elección, curso que comenzaba, si se tuvo que cambiar de ciudad para poder estudiar, así como personas con las que se convivía (padres, solos/as con compañeros/as de piso o con otros familiares/amigos).

Cuestionario de estrés académico en la Universidad (CEAU)

Se aplicó el cuestionario CEAU desarrollado por García-Ros et al., (2012), que incorpora 10 cuestiones más con respecto al Inventario de Estrés Académico de Polo et al., (1996), más frecuentemente utilizado. El CEAU está formado por 21 ítems (Tabla 1) referentes a situaciones potencialmente estresantes del ámbito universitario, empleando una escala tipo Likert (1 al 5), “nada de estrés” (1), “mucho estrés” (5). El cuestionario fue correctamente cumplimentado por 91 estudiantes. La consistencia interna de este cuestionario en el presente estudio, de acuerdo con el α de Cronbach, fue de 0,857.

Las preguntas se agruparon en 4 factores que estudian diferentes motivos generadores de estrés:

- Obligaciones académicas (OA): ítems 1, 5, 7, 9, 10, 11, 14 y 15.
- Expediente y perspectivas de futuro (EPF): ítems 16, 17, 18, 19, 20 y 21.
- Dificultades interpersonales (DI): ítems 6, 8, 12 y 13.
- Expresión y comunicación de ideas propias (EC): ítems 2, 3 y 4.

A partir de la puntuación total en esta escala (siendo el mínimo 21 puntos y el máximo 105 puntos), se determinó el nivel general de estrés de los estudiantes, con los siguientes criterios: nada de estrés/nivel leve (21-49 puntos), nivel moderado (50-77 puntos) y nivel elevado (78-105 puntos).

Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA)

Para la medición de las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes universitarios, se ha empleado la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA) Cabanach et al., (2010) que está formada por 23 ítems (Tabla 2). Se evalúan las estrategias cognitivas y conductuales que maneja el estudiante a la hora de afrontar situaciones de estrés académico. Es una escala con respuestas tipo Likert con cinco opciones, que van del 1 “nunca” al 5 “siempre”. El cuestionario fue correctamente cumplimentado por 91 estudiantes. La

consistencia interna de este cuestionario en el presente estudio, de acuerdo con el α de Cronbach, fue de 0,895.

Esta escala de afrontamiento se divide en 3 factores o estrategias:

- Factor 1. Reevaluación Positiva (que valora las estrategias dirigidas a crear un significado positivo nuevo acerca del problema o dificultad académica, promoviendo el desarrollo personal): Esta dimensión agrupa los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 14, 17, 18 y 19.
- Factor 2. Búsqueda de Apoyo Social (basado en la búsqueda por parte del estudiante de información y consejo, como apoyo social al problema, y también de comprensión por parte de otras personas, como apoyo emocional con lo que experimenta): Incluye los ítems 2, 8, 10, 13, 20, 21 y 23.
- Factor 3. Planificación y gestión de recursos personales (basada en el análisis y en el razonamiento para cambiar la situación problemática): Contempla los ítems 7, 9, 11, 12, 15, 16 y 22.

Análisis estadístico

Para obtener la confiabilidad de las escalas se aplicó el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, indicando valores entre 0,70 y 0,90 una buena consistencia interna. Para las variables cuantitativas, se presentan datos de media y desviación estándar; para las cualitativas se presentan porcentajes. Para el análisis de los resultados se empleó el paquete estadístico SPSS para Mac (versión 25).

Resultados y Discusión

Respondieron al cuestionario 95 estudiantes de los 232 totales matriculados (40,9%), de las cuales el 72,6% fueron mujeres. El 96,8% entró en la universidad por EVAU. El 22,1% de los encuestados tuvo que cambiar de ciudad para estudiar y el 73,3% convivía con sus padres.

La puntuación total media obtenida en el cuestionario CEAU fue de 66,2 puntos, de manera que 93,6% de los estudiantes presentaron un nivel moderado/elevado de estrés, cifra que coincide con otros trabajos efectuados en estudiantes universitarios (García-Ros, et al., 2012; Jerez Mendoza y Oyarzo Barría, 2015; Peña Marcial, et al., 2018).

Los principales estresores fueron la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, la realización de exámenes y la sobrecarga académica (ítems 7, 1 y 5 de la Tabla 1), englobados en la dimensión de OA (Figura 1), lo que también coincide con otros estudios previos (Fernández y Polo, 2011; García-Ros, et al., 2012).

De esta forma, parece que más que las propias evaluaciones académicas, son la excesiva carga de trabajo y el reducido tiempo disponible para su realización las circunstancias que más generan estrés, lo que pone de manifiesto la importancia de i) plantear programas de intervención en gestión del tiempo y mejora de los hábitos de estudio (Feldman et al., 2008), ii) promover una mayor y mejor coordinación entre el profesorado de las titulaciones universitarias, y iii) adoptar medidas instruccionales en cada materia concreta (García-Ros, et al., 2012).

Tabla 1

Puntuación otorgada a los ítems del cuestionario CEAU (n=91)

Item	Media	SD
1. Realización de un examen	4,12	0,83
2. Exposición de trabajos en clase	3,85	1,14
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios...)	3,13	1,23
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)	2,34	1,11
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	4,11	0,90
6. Masificación en las aulas	2,03	0,97
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas	4,19	0,88
8. Competitividad entre compañeros	2,26	1,18
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción del trabajo...)	3,35	1,03
10. La tarea de estudio	3,64	1,03
11. Trabajar en grupo	2,45	1,11
12. Problemas o conflictos con los profesores	2,71	1,36
13. Problemas o conflictos con compañeros	2,20	1,19
14. Poder asistir a todas las clases	2,69	1,23
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas	3,78	1,03
16. Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas	3,73	1,20
17. Perspectivas profesionales futuras	3,42	1,38
18. Elección de materias durante la carrera	2,47	1,26
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar	2,95	1,50
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados	3,87	1,26
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados	2,63	1,41

Figura 1

Puntuación otorgada a las subescalas del cuestionario CEAU



Las estrategias de afrontamiento cognitivas y conductuales más utilizadas por los estudiantes ante situaciones de estrés académico fueron las correspondientes a los ítems 5, 3 y 6 (Tabla 2), todas pertenecientes a la estrategia de Reevaluación Positiva (Figura 2). Ésta ha sido también la estrategia más utilizada en otros trabajos realizados en estudiantes universitarios (Peña Marcial et al., 2018; Montalvo Prieto y Simancas Pallares, 2019). De manera global, las tres estrategias para afrontar las situaciones de estrés fueron igualmente valoradas, con una puntuación media en torno a los 3 puntos sobre 5 (Figura 2), por lo que resulta necesario adoptar medidas para mejorar dicha valoración.

De esta forma, si se motivara al alumnado en el uso de estrategias de afrontamiento, se podrían lograr menores manifestaciones psicofisiológicas del estrés, menos malestar psicológico y un mayor sentimiento de bienestar (Freire, et al., 2016; Cabanach, et al., 2018). Ante esta situación, sería interesante poder diseñar programas que permitan el entrenamiento en habilidades de afrontamiento y manejo del estrés por parte de los estudiantes, tal y como han afirmado otros autores (Cabanach, et al., 2018).

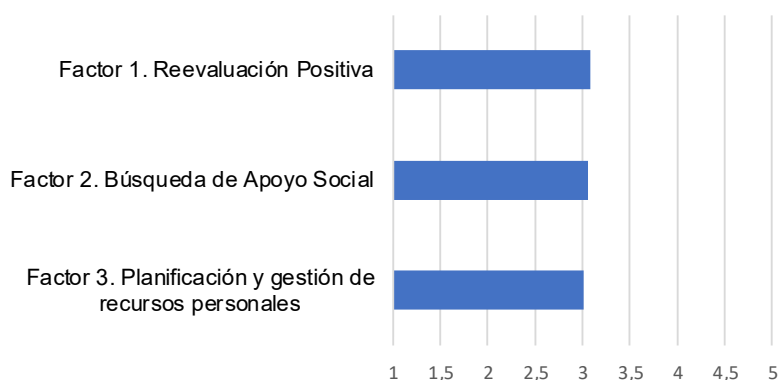
Tabla 2

Puntuación otorgada a los ítems del cuestionario A-CAE (n=87)

Ítem	Media	SD
1. Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.	2,25	0,98
2. Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.	3,06	0,89
3. Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.	3,48	0,89
4. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	3,00	1,17
5. Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar, amigo, a una persona a la cuál aprecio.	3,56	1,20
6. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	3,45	1,16
7. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.	2,75	1,14
8. Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.	3,23	1,25
9. Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.	2,95	1,03
10. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	2,86	1,06
11. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.	3,46	1,27
12. Cuando me enfrento a una situación problemática, mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	3,31	1,02
13. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento mantener mis emociones bajo control.	3,01	1,08
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	3,33	1,22
15. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	3,30	0,99
16. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas.	2,29	1,04
17. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones.	3,13	1,10
18. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	2,53	1,11
19. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.	2,70	1,31
20. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	2,62	1,14
21. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.	3,22	1,12
22. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	2,95	1,09
23. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	3,38	0,81

Figura 2

Puntuación otorgada a cada uno de los factores del cuestionario A-CAE



Conclusiones y Propuestas

Los principales estresores del alumnado son las obligaciones académicas y para afrontar dichas situaciones estresantes la estrategia más utilizada ha sido la Reevaluación Positiva. Aun así, se observó que las estrategias de afrontamiento empleadas no cumplieron el objetivo propuesto. Teniendo en cuenta estos resultados, se deberían realizar los ajustes necesarios para que el Espacio Europeo de Educación Superior no represente *per se* un factor

potenciador del estrés académico, incorporándose en los planes de estudios estrategias que permitan afrontar el estrés del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Cabanach, R.G., Cervantes, R.F., Doniz, L.G., y Rodríguez, C.F. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Conchado Martínez, J.H., Álvarez Ochoa, R.I., Cordero Cordero, G., Gutiérrez Ortega, F.H, y Terán Palacios, F. (2019). Estrés académico y resultados docentes en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(2), 1-8.
- Escobar Zurita, E.R., Soria de Mesa, B.W., López Proaño, G.F., y Peñafiel Salazar, D.A. (2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Rev Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.
- Fernández, C. y Polo, T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 10(2), 177-192.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C., y Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- García Ros, R., Pérez González, F., Pérez Blasco, J., y Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Jerez Mendoza, M. y, Oyarzo Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Martin, E., García, L.A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Montalvo Prieto, A., y Simancas Pallares, M.A. (2019). Estrés y estrategias de afrontamiento en educación superior. *Panorama Económico*, 27(3), 655-674.
- Noriega Vidal, C.A. (2019). Nivel de estrés de los estudiantes en las áreas clínicas de la Facultad de Estomatología [Internet]. [tesis] Perú. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Facultad de Estomatología. Disponible en: <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4294>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta (17 junio de 2022). Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Peña Marcial, E., Bernal Mendoza, L.I., Pérez Cabañas, R., Reyna Avila, L., y García Sales, K.G. (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Investigación*, 15(92).

Polo, A., Hernández, J. M. & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.

Santos Moreno, J.L., Jaramillo Oyervide, J.A., Morocho Malla, M.I., Senín Calderón, M.E., y Rodríguez Testal, J.F. (2017). Estudio transversal: Evaluación del estrés académico en estudiantes de Medicina y su asociación con la depresión. *Revista Médica HJCA*, 9(3), 255-260. <https://dx.doi.org/10.14410/2017.9.3.ao.42>

#NOESUNJUEGO. UN VIDEOJUEGO DE NOVELA VISUAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO INFANTIL

Juan Antonio Posada Corrales, Noemí Rodríguez Fernández, Beatriz Cimadevilla Alonso,
Pablo García Menéndez
Universidad de Oviedo

Autoría de correspondencia: posadajuan@uniovi.es

Resumen

Esta investigación se centra en el diseño, el desarrollo y la publicación de un videojuego móvil, de género novela visual, para hacer visible el trabajo infantil al que se encuentran sometidos millones de niños y niñas en sectores de producción que son consumidos habitualmente entre la población universitaria (tecnológico, agrícola y textil). La iniciativa #NoesunJuego tiene como objetivo sensibilizar al alumnado universitario sobre esta problemática. Para ello se escoge a los estudiantes de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, y del Grado en Pedagogía, junto a los licenciados y diplomados que cursan los Másteres en Conservación Marina y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. En el estudio participan unos 400 estudiantes. Finalmente, la puesta en marcha de esta investigación revela la importancia de generar una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha por el trabajo decente y el crecimiento económico, además de la adquisición de aprendizajes significativos que se transmitan a las futuras generaciones, sin comprometer los recursos actuales y respetando los Derechos Humanos de todo niño y niña.

Palabras clave: videojuego, novela visual, trabajo infantil, ciudadanía global, estudiante adulto.

Introducción / Marco Teórico

En la década de los 90, comenzó la explosión comercial de los videojuegos y desde entonces estas aplicaciones interactivas no han parado de evolucionar y crecer hasta convertirse actualmente en la principal opción de entretenimiento no solo de niños y niñas, sino también de jóvenes y personas adultas. Según los datos de la Asociación Española de Videojuegos (2022), en España, se registraron 18,2 millones de videojugadores y videojugadoras y la industria del videojuego facturó más de 2.000 millones de euros.

Este fenómeno cultural y social no ha pasado desapercibido para la comunidad científica y educativa, y cada vez más docentes muestran interés en el uso del videojuego como herramienta para fomentar el aprendizaje, debido fundamentalmente a la rápida captación de la atención del alumnado, a la vez que se estimula su propia motivación.

En tal sentido, podemos resaltar determinados estudios donde se evalúan las potencialidades de los videojuegos cuando se incorporan dentro de las aulas (Griffiths, 2002; Marín-Díaz *et al.*, 2019), pero también permiten analizar su aplicación en la intervención de las dificultades de aprendizaje (O'Sullivan *et al.*, 2017) y en otros casos, se indaga en su capacidad para la prevención del *bullying* o *ciberbullying* (Calvo-Morata *et al.*, 2020).

Teniendo en cuenta el potencial del videojuego como herramienta pedagógica y de su capacidad para captar la atención y, al mismo tiempo, estimular la motivación del alumnado, este estudio presenta el diseño, desarrollo y publicación de un videojuego móvil, de género novela visual, con el propósito de sensibilizar sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo.

La problemática del trabajo infantil

Conforme a la Organización Internacional del Trabajo (2023), el trabajo infantil se entiende como la utilización de niños y niñas en trabajos normales o peligrosos para fines económicos familiares o de otra índole, hecho que afecta al desarrollo personal y emocional de los menores, así como al disfrute de sus derechos.

En el informe *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023* (Organización Internacional del Trabajo, 2023) se estima que en todo el mundo hay unos 218 millones de niños y niñas ocupados en la producción económica, en edades comprendidas entre los 5 y 17 años, de los cuales 152 millones son víctimas de trabajo infantil (58% niños y 42% niñas), mientras que 73 millones ejercen un trabajo infantil peligroso.

Aproximadamente, el 71% de los niños y niñas en esta situación trabaja en el sector agrícola, seguido del sector servicios, 17% y sector industrial, 12%.

Los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) (Naciones Unidas, 2023) se han convertido en una llamada a todos los países para erradicar la pobreza y proteger nuestro planeta, en vista a garantizar un verdadero desarrollo sostenible. Aquí es donde cobran relevancia los siguientes ODS: En primer lugar, el objetivo 8, que persigue el fin del trabajo infantil en todas sus formas; en segundo lugar, el objetivo 10, que promueve la inclusión social, económica y política de cualquier persona; y, en tercer lugar, el objetivo 12, que resalta la importancia de modificar el actual modelo de producción y consumo para promover una gestión eficiente de los recursos naturales.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta investigación consiste en la presentación del diseño, desarrollo y publicación de un videojuego, de género novela visual, el cual ha sido creado para sensibilizar al alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil y promover una cultura solidaria y comprometida en la lucha por el trabajo decente, en vista a erradicar el maltrato, la explotación y toda forma de violencia y tortura hacia cualquier niño o niña.

Metodología / Método

#NoesunJuego se presenta como un videojuego móvil, de género novela visual. En su creación se ha seguido un minucioso proceso de diseño, denominado Método TOI, del inglés “Tree of intelligences” (Árbol de las inteligencias), previamente testado en otros estudios vinculados al uso de los videojuegos como herramientas educativas (Garmen *et al.*, 2022).

El método TOI es un proceso de diseño y desarrollo de videojuegos educativos que pone el foco y la base sobre el diseño instruccional, y suma a este proceso las capacidades de arte y programación de videojuegos, así como un sistema de recogida y análisis de datos en tiempo real, que permita medir no solo el rendimiento, sino también el aprendizaje adquirido por los jugadores y jugadoras.

Conforme a este método, el proceso de diseño, desarrollo y publicación de #NoesunJuego se divide en 5 pasos:

1. **Objetivo.** Se define el objetivo y el problema que se pretende tratar por medio del videojuego. En este caso, el objetivo consiste en la sensibilización sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo.
2. **Contenido didáctico.** Una vez planteado el objetivo general, se formulan los objetivos didácticos y de aprendizaje, además de seleccionar los contenidos a abordar, resaltando para ello tres historias que han sido ambientadas en Costa de Marfil, República Democrática del Congo y Bangladés.
3. **Diseño instruccional.** Se lleva a cabo un trabajo de diseño instruccional para adaptar el contenido didáctico al formato digital y se decide la forma más idónea de exponer los contenidos. Asimismo, se opta por plantear la novela visual en primera persona.

4. Arte y desarrollo. Se escoge el estilo gráfico, el cual se adapta tanto al contenido didáctico como a la muestra participante, alumnado universitario y después, se inicia el trabajo de ilustración y programación.
5. Evaluación. Por último, el videojuego se evalúa con la muestra participante para la correcta utilización a lo largo de la investigación.

La aplicación interactiva está compuesta de una mecánica de juego basada en un sistema de conversación y toma de decisiones mediante las historias de tres personajes, los cuales se encuentran sujetos a la explotación infantil en tres sectores de producción consumidos habitualmente por la población universitaria, como son el tecnológico, agrícola y textil.

De modo que los jugadores y jugadoras, a través de las historias de Salma, Bian y Mivek, pueden experimentar, en primera persona, los problemas derivados de las condiciones de esos trabajos (ver Figura 1).

Figura 1

Diseño de personajes y protagonistas de #NoesunJuego



Investigación

Tras la publicación del videojuego en las tiendas de aplicaciones como App Store y Google, se realizará una investigación con el alumnado universitario, en la que, por medio de talleres formativos, se empleará el juego como un recurso didáctico innovador y motivador para implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo e intercultural basado en el desarrollo sostenible.

Muestra

La muestra se constituye de alumnado que procede de diversas titulaciones: 55 estudiantes de 1º y 3º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil; 126 estudiantes de 1º y 2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria; 150 estudiantes de 1º, 3º y 4º curso del Grado en Pedagogía; 13 estudiantes del Máster en Conservación Marina y 56 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Sistema de seguimiento y evaluación

A fin de comprobar el aprendizaje adquirido por parte del alumnado, se implementará, al final de cada historia, una pequeña mecánica tipo Quiz. También se promoverá la Reflexión Proyectiva, a partir de la propia App, ofreciendo, así, a los estudiantes la capacidad de explorar diferentes identidades y construir historias de vida. Por último, se aplicará una encuesta de satisfacción dirigida al conjunto de la muestra.

Resultados y Discusión

El objetivo de esta investigación consiste en la presentación del diseño, desarrollo y publicación de un videojuego, de género novela visual, que ha sido creado para sensibilizar al alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil como para promover una cultura solidaria y comprometida en la lucha por el trabajo decente.

En base a lo expuesto y al diseño de la herramienta presentada, #NoesunJuego puede funcionar como un canal de comunicación para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030

con la incorporación de los ODS 8, 10 y 12 en el currículo educativo, ante la necesidad de formar en ciudadanía global y/o alertar respecto de posibles situaciones de trabajo infantil.

Conclusiones y Propuestas

La aplicación del videojuego puede tener fuertes implicaciones en el alumnado universitario, ya que una experiencia placentera mediante el juego educativo se relaciona con unos óptimos resultados tanto en el aprendizaje (Boot *et al.*, 2008; Fu *et al.*, 2009) como en la motivación para aprender de ella (Bisson y Luckner, 1996; Fjællingsdal y Klöckner, 2017), favoreciéndose, de este manera, la formación de las futuras generaciones con el propósito de que sean conscientes de la importancia de satisfacer las necesidades actuales, pero sin comprometer los recursos de las siguientes generaciones y respetando los Derechos Humanos de todo menor.

Por otra parte, en #NoesunJuego nos podemos convertir en niños y niñas sometidos a explotación, adoptando diferentes roles a través de una experiencia didáctica que permite al alumnado universitario proyectarse sobre lo que quieren ser y a reflexionar sobre lo que son; es decir, yendo desde el yo actual inicial hasta el rol deseado -yo posible o nuevo yo- (Foster *et al.*, 2019).

A modo de conclusión, cabe apuntar que, como futuras líneas de trabajo, se tiene previsto presentar e implementar la herramienta con el estudiantado entre los meses de febrero y abril de 2024, y los primeros resultados serán difundidos a lo largo del mes de septiembre de 2024.

Referencias bibliográficas

- Asociación Española de Videojuegos. (2022). *La industria del videojuego en España. Anuario 2022*. https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-
- Bisson, C. y Luckner, J. (1996). Fun in learning: the pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 19(2), 108-112. <https://doi.org/10.1177/105382599601900208>
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., y Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005>
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., y Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157(2), 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>
- Fjællingsdal, K. S. y Klöckner, C. A. (2017). ENED-GEM: A conceptual framework model for psychological enjoyment factors and learning mechanisms in educational games about the environment. *Frontiers in Psychology*, 8(1085), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01085>
- Foster, A., Shah, M., Barany, A., y Talafian, H. (2019). High school students' role-playing for identity exploration: Findings from virtual city planning. *Information and Learning Sciences*, 120(9-10), 640-662. <https://doi.org/10.1108/ILS-03-2019-0026>
- Fu, F.-L., Su, R.-C., y Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A escale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004>
- Garmen, P., Areces, D., García, T., San-Pedro, J. C., y Rodríguez, C. (2022). Can serious games measure your cognitive profile in adults? An innovative proposal to evaluate and stimulate cognitive skills. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00924-5>
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.

- Marín-Díaz, V., Morales-Díaz, M., y Reche-Urbano, E. (2019). Educational possibilities of video games in the Primary Education stage according to teachers in training. A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 42-49. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.330>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-...>
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023*. Informe de referencia de la OIT. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---...>
- O'Sullivan, M., Robb, N., Howell, S., Marshall, K., y Goodman, L. (2017). Designing inclusive learning for twice exceptional students in Minecraft. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 32(2), 1-25.

APORTACIONES PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL PARADIGMA DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL. UNA MIRADA A LOS PROYECTOS SUBVENCIONADOS EN LA CIUDAD DE BARCELONA (2018-2022)

Juanjo Arranz Martín¹, Brenda Bär², Anna Bernal Martínez², Jordi Casas Romero²
Dirección de Derechos Humanos, Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona¹, Universidad de Barcelona²

Autoría de correspondencia: jarranz@bcn.cat

Resumen

Se presenta un estudio de enfoque diagnóstico que analiza las acciones de Educación para la Justicia Global (EpJG) a partir de la evaluación de los proyectos financiados por la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona entre 2018 y 2022. El análisis ofrece una visión sobre la transición desde la Educación para el Desarrollo (EpD) hacia la EpJG como proceso de análisis crítico de la realidad y las estructuras que generan las injusticias para el impulso de cambios de hábitos y fomento de una ciudadanía comprometida con la justicia global. Para ello se lleva a cabo un estudio de metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, que analiza la evolución y características de las acciones de EpJG a partir de la revisión de 277 proyectos y de espacios participativos de discusión. Se identifican retos en la conceptualización de la justicia global más allá de la conexión con realidades del sud global, en la diversificación de acciones educativas en las diferentes etapas a lo largo de la vida, la territorialización de proyectos y la evaluación de impacto. El estudio concluye con propuestas a incorporar en una estrategia futura para seguir consolidando proyectos de EpJG de mayor calidad e impacto social.

Palabras clave: educación para justicia global, evaluación, cooperación internacional.

Introducción / Marco Teórico

En los últimos años, se produce un desplazamiento en la forma de entender el sentido de las relaciones y acciones de cooperación internacional y desarrollo, con una progresiva conciencia de las responsabilidades de los agentes. Monzó, Rifà y Rubio (2018) identificaron un cambio de mirada que supuso un trabajo de reflexión, cuestionamiento de los impactos y búsqueda de prácticas participativas transformadoras coherentes por parte de las entidades, para educar de forma crítica enfocada a potenciar las capacidades y la autonomía de las personas y colectivos para cambiar el mundo en clave de justicia. Este cambio se acompañó de una nueva terminología: una transición desde el concepto de Educación para el Desarrollo (EpD) hacia la idea de Educación para la Justicia Global (EpJG).

Desde 2014, el Ayuntamiento de Barcelona apoya la apuesta de entidades, instituciones y centros educativos por la EpJG, centrando el debate en su doble dimensión: formativa y social (Castejón, García-Alba y Rubio, 2019). En este contexto, el concepto de EpJG se entiende como un proceso de conocimiento y análisis crítico de la realidad que vincula la acción local y su dimensión global. Su finalidad es promover una conciencia crítica sobre las causas que generan desigualdades y conflictos. También contribuye al cambio de actitudes y prácticas que deben hacer posible una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida con la transformación social (Rubio y Lucchetti, 2016).

Por un lado, el conjunto de entidades del sector federadas define las bases de este nuevo paradigma en una guía (Lafede.cat, 2020). Por otro, en el ámbito institucional, el Ayuntamiento

de Barcelona incorpora por primera vez el concepto de justicia global en su Plan Director de Cooperación para la Justicia Global (PDJCG) 2018-2021 y en el nuevo PDCJG 2023-2026 consolida este paradigma de responsabilidad en las decisiones y formas de vida para no perpetuar las injusticias, contribuyendo a construir un mundo más justo. Se considera que la función pública y la Administración deben articular acciones colectivas conectadas con el sur global que conciencian de las responsabilidades compartidas, asociándose con el discurso crítico que tiene capacidad para comprender procesos multidimensionales y plantear respuestas a la justicia global. Coinciden en entender la EpJG como una herramienta que fomenta el pensamiento crítico de la sociedad que se cuestiona un mundo complejo e interdependiente globalmente y que, a la vez, articula comunidades que colectivamente despliegan acciones que transforman el contexto cercano teniendo un impacto global (Llistar y Monzó, 2022).

La educación como práctica transformadora no puede estar al margen de los grandes retos que enfrenta la humanidad, ya que abre oportunidades a la consolidación de la educación para la ciudadanía global. Sin embargo, Muñoz y Montané (2022) analizan las causas estructurales de las injusticias de la globalización y plantean un enfoque que critica los fundamentos eurocéntricos de la ciudadanía universal, incorporando una mirada que profundiza en la idea de descolonizar la propuesta de Justicia Global -surgido desde cosmovisiones del norte- y enriquecerlo con las epistemologías del sur.

En esta comunicación se presentan los datos y resultados más importantes del estudio diagnóstico sobre EpJG llevado a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona⁴⁰. Este proyecto se realizó con la colaboración de profesionales del ámbito administrativo y académico, generando así una conexión directa entre la investigación, creación de conocimiento desde la práctica de las entidades y la mejora de políticas públicas.

Objetivos / Hipótesis

La investigación realizada surge de la necesidad de obtener un diagnóstico que permita comprender las características principales de los proyectos de EpJG financiados por la Dirección de Derechos Humanos, Justicia Global y Cooperación Internacional (DJGCI) del Ayuntamiento de Barcelona, así como su evolución entre 2018 y 2022.

Este diagnóstico busca contribuir al análisis del punto de consolidación del cambio de enfoque, por el que apuestan entidades y administraciones, desde la EpD hacia la EpJG, así como los principales retos a los cuales se enfrenta. El análisis se convierte en una base para inspirar la estrategia de EpJG que orientará las líneas de acción del Ayuntamiento de Barcelona en este ámbito.

Han sido objetivos prioritarios en esta investigación:

- Conocer la evolución de los proyectos subvencionados de EpJG en Barcelona entre 2018 y 2022 en términos de ámbitos educativos, temáticas y dimensiones.
- Identificar puntos fuertes y retos en base a la consolidación del paradigma d'EpJG en los proyectos, en concreto sobre la conexión con el sur global, y posibles impactos del COVID19.
- Analizar la territorialización y capacidad para establecer colaboraciones con agentes de la ciudad que maximicen los impactos de las acciones.
- Analizar el grado de incorporación de elementos para evaluar el impacto de las acciones y de estrategias comunicativas.

Metodología / Método

⁴⁰ El informe completo está disponible para su consulta en:

<https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/es/barcelona-educa-para-la-justicia-global>

Metodología mixta desarrollada en dos fases: una primera cuantitativa, en la que se han analizado los datos de los proyectos de EpJG subvencionados por la DJGCI entre 2018 y 2022. Y una segunda cualitativa, articulando un conjunto de talleres participativos con entidades e instituciones que forman parte del Grupo de Trabajo Estrategia de EpJG del Consejo Municipal de Cooperación Internacional para el Desarrollo (CMCID).

Fase cuantitativa

En esta etapa se analizaron datos de los proyectos de EpJG financiados por el Ayuntamiento de Barcelona entre 2018 y 2022. Se examinaron en total 277 proyectos de 84 entidades, utilizando documentación proporcionada en su solicitud y justificación final. Se actualizó de la herramienta de sistematización ya empleada en la diagnosis anterior que permitía la recolección de 26 variables con sus correspondientes indicadores. La herramienta fue validada por el equipo de investigación y la DJGCI para garantizar su claridad y pertinencia, a fin de evitar ambigüedades y errores en la codificación. Después, se hizo un análisis descriptivo de los datos recopilados, incluyendo la transformación y recodificación de variables. Los resultados incluyen análisis univariados y bivariados.

Fase cualitativa

A partir de los resultados cuantitativos de la primera fase del estudio, se realizaron sesiones participativas con instituciones y entidades, para contrastar y ampliar los resultados del análisis cuantitativo. Los talleres abordaron la presentación e interpretación de resultados, la recopilación de experiencias y dinámicas específicas para generar propuestas para el futuro relacionadas con la EpJG. Participaron 84 personas de 64 instituciones (39 entidades sociales o de Justicia Global, 18 administraciones públicas, 5 universidades y 2 grupos políticos municipales).

Tabla 1

Sesiones participativas con instituciones y entidades

Presentación y contraste en el marco del CMCID	Sesión con equipos técnicos de los distritos de la ciudad	Sesión con responsables de universidades	Talleres temáticos mixtos con entidades y administraciones

Fuente: Elaboración propia

Dimensiones de análisis

Para esta comunicación se presentarán resultados en torno a cinco dimensiones de análisis que emergen de la conjunción entre el marco teórico y el trabajo empírico. Estas permiten abordar elementos esenciales para observar el punto de consolidación del paradigma de la EpJG y sus posibles retos.

Tabla 2

Dimensiones de análisis de proyectos de EpJG.

Dimensión	Definición
Conceptualización de la EpJG y conexión Sud Global	Incorporación y conceptualización de la EpJG y conexión del proyecto con el sud global.
Dimensión de la EpJG	Sensibilización; educación-formación; investigación; incidencia política-movilización social.
Ámbitos de la actuación educativa	Ámbito principal donde se desarrollan las acciones educativas: formal; no formal; informal; mixto.

Territorialización y colaboraciones	Carácter localizado o no localizado de las acciones en un territorio concreto de la ciudad y tipología de colaboraciones que presenta.
Avaluación e impacto	Grado de incorporación de la evaluación del proyecto y sus impactos sociales.
Comunicación	Papel que la comunicación adquiere en los proyectos.

Fuente: Elaboración propia

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan algunos datos relevantes que se relacionan con los objetivos de la investigación desde las diferentes dimensiones de análisis. Los proyectos subvencionados entre 2018 y 2022 fueron 277, beneficiando a 84 agentes diferentes.

Conceptualización de la EpJG y conexión Sud global

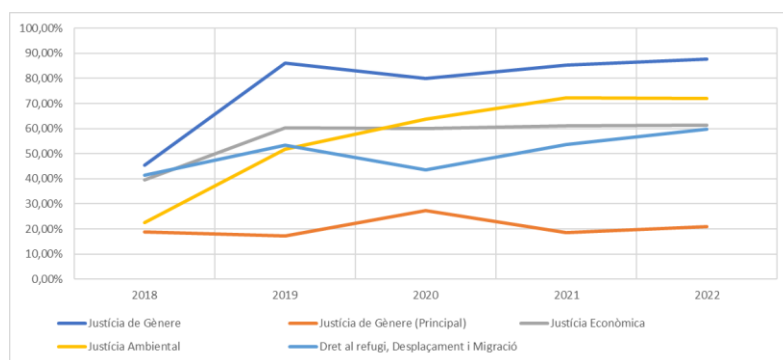


Gráfico 1. Proyectos según las justicias trabajadas. Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 1 se observa la evolución de los proyectos subvencionados según las justicias de EpJG (género, económica, ambiental y derecho al refugio, a desplazarse y migrar) que trabajan. En el periodo 2018-2022 la Justicia de Género ha sido la más trabajada de manera transversal en los proyectos (de 45,28% al 87,72%),

pero, si observamos la Justicia de Género como ámbito principal de actuación, esta se sitúa en última posición. La Justicia Ambiental incrementa en 2019, coincidiendo con la priorización de esta temática en una de las modalidades de subvención; mientras que el derecho al refugio, a desplazarse y migrar, se mantiene, aunque desde 2019 deja de tener de tener modalidad prioritaria.

Las entidades comentan la dificultad de trabajar la Justicia de Género como ámbito principal por las resistencias de los destinatarios y la facilidad de radicalización de los discursos. Por otra parte, se valora positivamente esta misma justicia trabajada de manera transversal, hecho que relacionaban con el trabajo interseccional.

En cuanto a la vinculación con el Sud global, aumenta el número de proyectos con referencia a entornos globales concretos (del 37,74% al 82,46%). Las

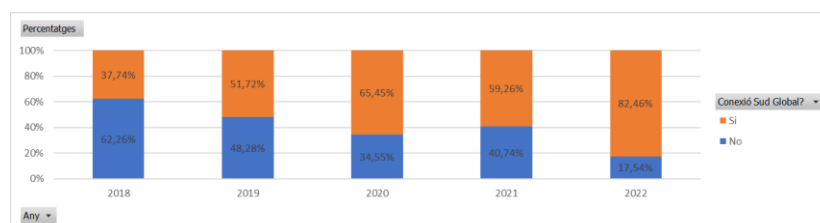


Gráfico 2. Vinculación con el Sud Global. Fuente: Elaboración propia

entidades expresan que no siempre es fácil plasmar la dimensión global del proyecto relacionándola con una zona o país concreto, y también plantean si es necesario o no que un proyecto de EpJG tenga que vincularse a un territorio concreto del sud global.

Dimensión de acción de la EpJG

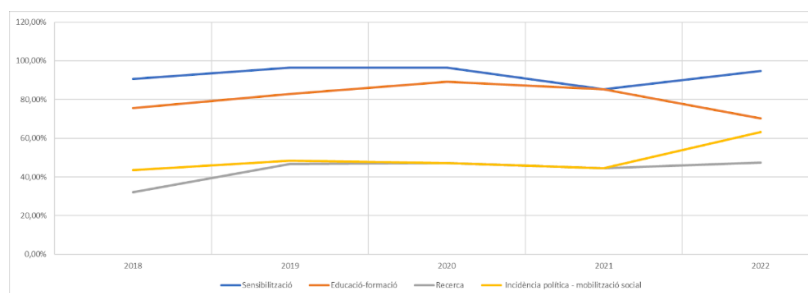


Gráfico 3. Proyectos según las dimensiones. Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 muestra las dimensiones de la EpJG (sensibilización, investigación, educación-formación, e incidencia política y movilización social) trabajadas. La sensibilización es la dimensión más trabajada, entre un 85% y un 96% de los proyectos incluyen

acciones de este tipo, y solo un 8,41% de los proyectos subvencionados se centran únicamente en esta dimensión. La educación-formación sufre una bajada durante la pandemia, pero se mantiene mediante los proyectos de aprendizaje-servicio. La movilización e incidencia aumenta moderadamente en el último año. Ante estos datos las entidades expresan la dificultad de realizar acciones diversas en el marco de la pandemia y comparten la necesidad de llevar a cabo proyectos que vayan más allá de la sensibilización.

Ámbitos de la actuación educativa

Entre 2018-2022, los proyectos de educación formal se han mantenido como el ámbito de actuación educativa de preferencia, muy por encima de los proyectos del ámbito no formal. Aumentan significativamente los proyectos que abordan ámbitos mixtos —educación formal y no formal, no formal e informal—.

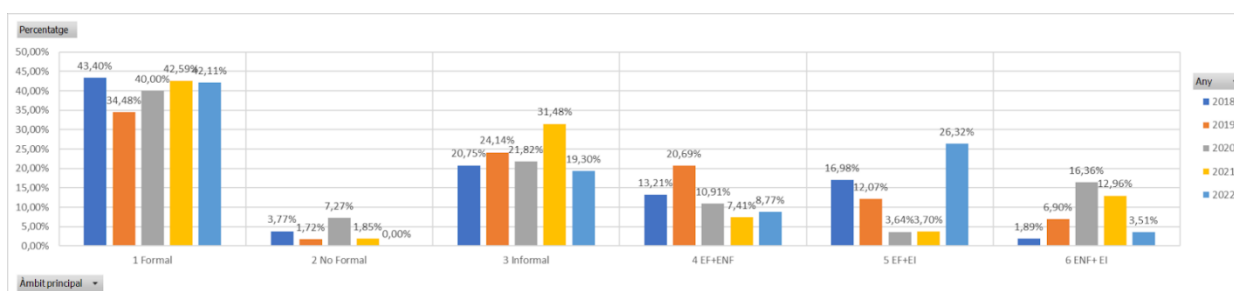


Gráfico 4. Proyectos según el ámbito en que se desarrolla la acción. Fuente: Elaboración propia

Las entidades comentan la oportunidad que supone la educación formal y el nuevo currículo educativo para desarrollar propuestas de EpJG, asimismo, comparten el reto que supone abordar la EpJG en espacios de educación no formal debido a que los proyectos acostumbran a ser menos previsibles y más volátiles.

Territorialización y colaboraciones

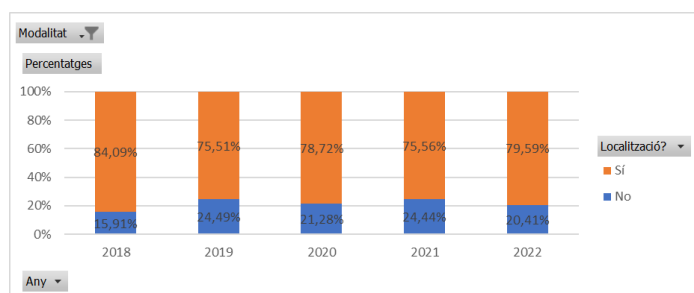


Gráfico 5. Proyectos localizados territorialmente. Fuente: Elaboración propia

Pese al impacto de la pandemia que obligó a la virtualidad en las acciones, se observa que las entidades no han perdido territorialización en sus acciones, existiendo una bajada poco relevante del 84,09% en 2018 al 79,59% en 2022 de proyectos localizados.

El periodo se ha caracterizado por el aumento de los proyectos que realizan colaboraciones, pasando del 92,7% en 2017 al 100% en la etapa actual. Entre estas

colaboraciones destacan las relaciones entre entidades de acción social (72,9%), los centros educativos y de educación formal (52%), las ONG (49,5%), los movimientos sociales y ciudadanos (47,3%), y las administraciones públicas (40,4%). Las entidades consideran que las colaboraciones con diversidad de agentes permiten un mayor acceso al conjunto de la población, la introducción de la perspectiva global en más ámbitos y la ampliación de la tipología de actuaciones.

Evaluación e impacto

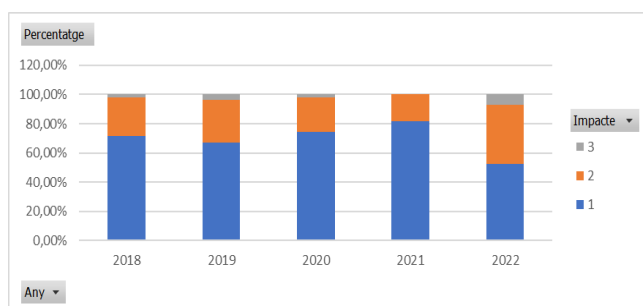


Gráfico 7. Valoración del impacto de los proyectos. Fuente: Elaboración propia

situándose la gran mayoría de proyectos en un nivel bajo. Ante esto, las entidades comentan que es un nuevo reto por trabajar, asimismo, demandan formación que les permita construir indicadores útiles y factibles. Consideran que la evaluación del impacto es acumulativa y requiere de un proceso prolongado en el tiempo.

Comunicación

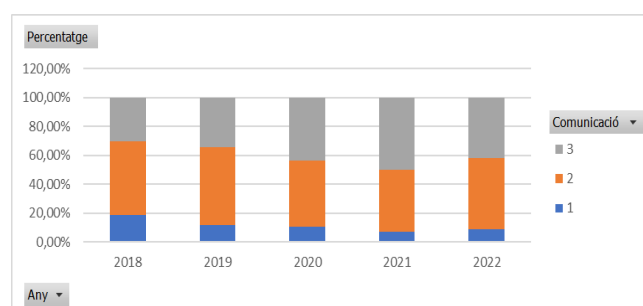


Gráfico 8. Estrategia de comunicación de los proyectos. Fuente: Elaboración propia

Los datos sobre la incorporación de mecanismos de evaluación en los proyectos revelan que es una cuestión ampliamente abordada por las entidades, situándose en un nivel alto o medio. En cambio, si observamos la incorporación de valoraciones de impacto es un aspecto poco trabajado,

Del análisis respecto a las estrategias de comunicación, se observa que ha disminuido el número de proyectos que se situaban en un grado bajo al inicio del periodo 2018-2022, cogiendo mayor relevancia a partir de la pandemia.

Las entidades comparten la dificultad de definir estrategias comunicativas, sobre todo en las más pequeñas, que consideran que no pueden tener un plan de acción y personas que se los lleven a cabo. En cambio, en entidades más grandes, expresan que las acciones de comunicación no las controlan de manera directa y, por tanto, también encuentran resistencias en la difusión de acciones concretas.

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, la investigación permite constatar la consolidación del nuevo paradigma de EpJG, que conecta administraciones, entidades y ciudadanía para influir positivamente en las desigualdades globales. Sin embargo, se observa la necesidad de asegurar la conexión e impacto de las acciones en el sud global, huyendo de lógicas únicamente locales e incorporando epistemologías del sud. También se enfatiza la necesidad de fomentar una mayor colaboración con agentes, más allá de las entidades tradicionales de Justicia Global, para enriquecer las actuaciones mayoritarias de sensibilización y formación con otras vinculadas a la movilización, incidencia e investigación. Para ello se observa la necesidad de

apostar por espacios de encuentro y el trabajo comunitario. Finalmente, se plantea como un desafío importante el establecimiento de mecanismos efectivos para medir el impacto social de las acciones en el marco de la Educación para la Justicia Global.

Referencias bibliográficas

- Ayuntamiento de Barcelona (2018). Plan Director de Cooperación para la Justicia Global 2018-2021 del Ayuntamiento de Barcelona. Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.
- Ayuntamiento de Barcelona (2023). Plan Director de Cooperación para la Justicia Global 2023-2026 del Ayuntamiento de Barcelona. Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.
- Castejón, A.; Garcia-Albà, A. y Rubio, L. (2019). Informe de la Diagnòsis de Educació per a la Justícia Global (2012-2017). Ayuntamiento de Barcelona.
- LaFede.Cat (2020). Educar para futuros alternativos. Guía de Educación para la Justicia Global. Barcelona, LaFede.Cat.
- Llistar, D., y Monzó, M. (2022). Justícia Global i aprenentatge servei: nous horitzons educatius transformadors. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (14), 156-172.
- Monzó, M., Rifà, J., y Rubio, L. (2018). Implementación y extensión del aprendizaje-servicio en las entidades de justicia global y cooperación internacional en la ciudad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 127-140.
- Muñoz, J., y Montané, A. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. *Revista Izquierdas*, 2022, num. 51, p. 1-18.
- Rubio, L., y Lucchetti, L. (2016). Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d'EpJG. Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio.

EL FUTURO ES LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Laura Calatayud Requena
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: laura.calatayud@uv.es

Resumen

Actualmente la sociedad se encuentra inmersa en un cambio diario donde la tecnología, los medios de comunicación y los desafíos globales son agentes demandantes de un cambio de ciudadanía. La educación es la herramienta de transformación de la futura ciudadanía y los gobiernos democráticos son conscientes de ello. En España la Educación para la Ciudadanía empezó a cobrar importancia desde la promulgación de la LOE en 2006 y hasta la actualidad ha habido enfrentamientos sobre este ámbito en la esfera política educativa. Si la educación es el medio de transformación de la futura ciudadanía el objetivo principal del estudio será vislumbrar si los cambios realizados en esta materia en la etapa de educación secundaria obligatoria de las sucesivas leyes educativas traen consigo una evolución de la ciudadanía en la actualidad. Los resultados del estudio confirman que, aunque ha habido algunos cambios en el currículo educativo español no son significativos y, por tanto, los objetivos y finalidades ciudadanas que se perseguían en 2006 continúan siendo – en su absoluta mayoría- los mismos actualmente dificultando así que la ciudadanía pueda responder positivamente a los retos actuales.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, política educativa, ciudadanos, docentes.

Introducción / Marco Teórico

Durante los últimos años se ha tratado de definir el papel que juega la educación en la sociedad actual marcada por los desafíos de la globalización y la era digital. Actualmente el mundo se encuentra sumergido en un proceso de continuos cambios sucedidos por la necesidad de respuesta casi inmediata que abarca más allá de la simple información o enumeración de datos (Mesa, 2019). Esta situación alberga otras esferas que alimentan la transformación vertiginosa de las reglas, normas y comportamientos sociales obligando a la ciudadanía a estar constantemente actualizada recibiendo información, asimilándola y modificando sus comportamientos y estructuras mentales de estímulo-respuesta para poder adaptarse a los cambios frecuentes. Estos cambios exigen un perfil de ciudadanía nueva pues la sociedad vive en un paradigma social nunca antes conocido, donde el progreso científico y tecnológico conviven con la incertidumbre, la inestabilidad y el retroceso actual de los derechos humanos, el auge del nacionalismo y los discursos de odio y segregación. Según el último informe publicado por el Ministerio del Interior del Gobierno de España (MININ, 2023) titulado “Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España” muestra un total de incidentes y delitos de odio en España desde el año 2020 hasta el 2022 (último año de datos recogidos hasta la fecha). Se vislumbra un incremento del 4% respecto a años anteriores donde 1796 son delitos de odio, en concreto delitos de racismo/xenofobia con un total de 755 hechos conocidos, seguido por los ámbitos de “orientación sexual e identidad de género” e “ideología” (MININ, 2023). ¿Cómo es posible que, en una sociedad avanzada tecnológicamente y digitalmente, además de global y plural, continúen perpetuándose delitos de odio y no solo eso, sino que se incrementen cada año?

Ibarra y Calderón (2022) recuerdan la importancia de conocer el significado real de dos palabras que contienen una elevada significación en el actual paradigma mundial de la ciudadanía, como son la “pluralidad” y la “globalización”. Ambos vocablos se utilizan en

discursos educativos sobre la vida, comportamiento y competencias ciudadanas en el mundo actual, sin embargo, no albergan el mismo significado. El pluralismo viene a representar la diversificación del mundo, en cambio la globalización hace referencia a la esfera más economicista y política (Ibarra y Calderón, 2022). La tensión entre estas dos concepciones son el marco de referencia que caracteriza a la sociedad del siglo XXI y al ámbito educativo. La política educativa es una herramienta esencial en la educación para la ciudadanía tanto a nivel global como local pues esta deriva de la política general del Estado y por tanto ejerce influencia sobre el currículo, como señala Frías (2007), en las orientaciones y los enfoques políticos en los que lo transforma. César Coll (1987) concibe el currículum como una orientación general del sistema educativo basado en prescripciones y orientaciones de distintas esferas como la ideológica, sociológica y psicopedagógica, de modo que convierte al currículo en una herramienta útil para los procesos docentes. Montero (2021) reflexiona sobre la autonomía pedagógica centrando el argumento en que está condicionada por las enseñanzas mínimas, previamente establecidas en cada materia o área, teniendo en cuenta las consideraciones curriculares. Por lo tanto, debe existir un acercamiento entre el currículo y los contenidos de enseñanza teniendo en consideración otros aspectos que condicionan y permiten la planificación educativa que se sucede en las aulas. En este sentido, la política educativa será el primer paso para el cambio y los gobiernos de los países democráticos han sido conocedores de ello.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal será evidenciar los cambios en la política educativa española sobre la asignatura de la Educación para la Ciudadanía en el currículum comparando la actual ley educativa respecto a las promulgadas desde 2006, el perfil de salida del alumnado y las competencias básicas, con el fin de comprobar si ha habido una evolución de las competencias ciudadanas en que se educa a la ciudadanía española actualmente.

Metodología / Método

La metodología utilizada en el estudio ha sido la descriptiva-comparativa centrada en un enfoque documental de análisis crítico o interpretativo, la cual se centra en la descripción y comparación de datos e informaciones reales pertenecientes a una realidad concreta (Guevara et al., 2020) con el fin de interpretar la realidad actual y los procesos de los fenómenos que suceden en ella (Tamayo, 1994). En primer lugar, se examinan los datos aportados por las diversas leyes educativas seleccionadas: LOE, LOMCE y LOMLOE en base a dos dimensiones: enfoques pedagógicos curriculares adoptados en materia de Educación para la Ciudadanía en la etapa educativa de educación secundaria obligatoria (ESO) y el perfil de salida del alumnado con el propósito de contextualizar la posición de la Educación para la Ciudadanía en cada plan de estudios. A continuación, a través de un análisis comparativo se destacarán las similitudes y diferencias entre las tres dimensiones anteriormente expuestas con el fin de determinar el tipo de ciudadanía que las leyes educativas respaldan.

El enfoque metodológico utilizado en este estudio se ha basado en el modelo propuesto por G.F. Bereday y F. Hilker (Raventós, 1990), incorporando aportes de García (1990) y Caballero et al. (2016). Este modelo se fundamenta en un enfoque comparativo de naturaleza deductiva. Las etapas de este estudio se dividen en: a) Etapa descriptiva, en la cual se presentan los datos recopilados en la fase previa; b) Etapa interpretativa, donde se realiza una interpretación de los datos obtenidos en el estudio comparativo; c) Etapa de yuxtaposición, donde se comparan y analizan los datos con el objetivo de establecer relaciones de comparación; por último, d) Etapa comparativa, donde los datos son evaluados y se elaboran las conclusiones.

Resultados y Discusión

Tabla 1

Clasificación de enfoques curriculares de la Educación para la Ciudadanía en la ESO

	LOE	LOMCE	LOMLOE
Enfoque Integrado	X	X	X
Enfoque transversal	X	X	X
Enfoque diferenciado	X		X

Nota. La tabla muestra los diferentes enfoques pedagógicos adoptados en la etapa de ESO en cuanto a la asignatura curricular de Educación para la Ciudadanía en el currículo de cada ley educativa

Según los datos mostrados en la tabla anterior se puede comprobar que la asignatura de Educación para la Ciudadanía se encuentra integrada a través de los tres enfoques pedagógicos curriculares tanto en la LOE como en la LOMLOE. La LOMCE cuenta con la elección de las familias del alumnado para que la asignatura de Educación para la Ciudadanía se trabaje de manera diferenciada pues es una asignatura optativa – asignatura espejo – de Religión.

Tabla 2

Perfil de salida del alumnado en Educación Básica Obligatoria

	LOE	LOMCE
Asumir responsablemente sus deberes , conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	X	X
Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos . Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	X	Añade: “Así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer”
Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	X	X
Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás , así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	X	X

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.	X	X
Concebir el conocimiento científico como un saber integrado , que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	X	X
Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos , la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	X	X
Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	X	X
Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	X	X
Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	X	X
Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros , respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	X	X
Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.	X	X
Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales , y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	X	Elimina "especialmente los animales"
Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas , utilizando diversos medios de expresión y representación.	X	X

Nota. La tabla muestra los perfiles de salida del alumnado de ESO que persigue la LOMLOE en comparación con la LOE y LOMCE marcadas con un "X" si la redacción es la misma.

Según los resultados anteriores se puede vislumbrar que las tres leyes educativas coinciden en la mayoría de los objetivos en cuanto al perfil de salida del alumnado después de completar la educación básica obligatoria, no obstante, existen algunas modificaciones sutiles que la LOMCE otorga en ítems como "la igualdad de derechos y la violencia" destacando la violencia contra la mujer, así como "el respeto al entorno" eliminando el matiz sobre los animales.

Conclusiones y Propuestas

Las leyes educativas evolucionan para adaptarse a los cambios sociales surgidos según el período histórico-político y el ideal de ciudadanía evoluciona con ellas. Autoras como Santamaría y Martínez (2023) manifiestan la importancia de la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva e inclusiva que abogue por trabajar y conseguir los desafíos globales del momento siendo el ámbito educativo formal una de las partes impulsoras del cambio. Siguiendo con este aspecto, uno de los pilares para que la ciudadanía trabaje en el cambio es que desde la política educativa se tenga en cuenta a la educación para la ciudadanía y se incluya en los currículos legislativos oficiales con el fin de poder transformar la ciudadanía y alcanzar los desafíos del paradigma social del siglo XXI. Tras los resultados del estudio se vislumbra la inclusión de la educación para la ciudadanía curricularmente a través de los enfoques pedagógicos curriculares, este aspecto se debe al impuso otorgado desde el año 2002 donde se integró el modelo de organización y funcionamiento de aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía en el sistema educativo gracias a las recomendaciones que se instaban desde la Unión Europea (Calatayud y Monsalve, 2021) desde la XXª Sesión de la Conferencia Permanente de ministros Europeos de Educación Democrática (Consejo de Europa, 2002). Hasta la actualidad desde la Unión Europea se han puesto en marcha una serie de recomendaciones y directrices básicas sobre aspectos referentes a la educación para la ciudadanía que deben cumplir todos los Estados miembros, por este motivo es por el que desde 2006 la LOE incorpora la educación para la ciudadanía como asignatura curricular y años posteriores, con la promulgación de la LOMCE, esta asignatura no se pudo eliminar del currículo educativo. No obstante, sí se pudo reestructurar justificando el trabajo de todos los objetivos que persigue la educación para la ciudadanía a través de los enfoques transversal e integrado.

La finalidad de la educación para la ciudadanía se encuentra centrada en alcanzar una cultura de la paz fortaleciendo la identidad personal y la capacidad de reconocer y valorar la diversidad existente entre personas, pueblos y culturas a través de una comunicación asertiva. Parte de estas finalidades se encuentran en el perfil de salida del alumnado de la ESO en cada ley educativa pues son los objetivos mínimos que toda persona ciudadana debe alcanzar. Junto a estos objetivos se encuentra el compromiso actual con la democracia y la justicia en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Mesa, 2019). Estos objetivos y compromisos que persigue la educación para la ciudadanía, según señalan Gavaldón y Ambrosy (2023), giran en torno al bien común. Estos autores persiguen la idea que los planos económicos, políticos y legales inciden sobre la política educativa configurando de este modo las condiciones y objetivos generales que se establecen para que una sociedad conozca sus obligaciones, respete y luche por sus derechos y logre su plenitud. Ejemplo de lo anterior es la apreciación simplista, fragmentada y superficial que Sureta et al. (en Ibarra y Calderón, 2022) realizó sobre la mención que se otorgaba de los ODS y la Agenda 2030 en la LOMCE, y es que tras esta investigación se pueden extraer varias conclusiones respecto a los cambios sobre la política educativa española en base a la educación para la ciudadanía pues no existe un cambio significativo en materia de educación para la ciudadanía desde la LOE. Si bien es cierto que con la LOMLOE el estado español recupera el trabajo de la educación para la ciudadanía a través de los tres enfoques curriculares, no existen a penas cambios en el perfil de salida del alumnado lo cual lleva a pensar que las reformas que se han ido haciendo con la política educativa española solamente han servido para incorporar, eliminar o transformar aspectos de poca importancia, en términos educativos, pero que han dado lugar a controversias entre la ciudadanía española y entre ideologías políticas a raíz de la promulgación de una ley educativa diferente emitida por el partido político que dirigía el gobierno en cada cambio de legislatura democrática. Aunque la actual ley educativa apuesta desde el preámbulo por trabajar desde las instituciones educativas en formar a una ciudadanía crítica, reflexiva, inclusiva, activa y comprometida con la comunidad y el entorno la verdadera transformación de la ciudadanía reside los docentes pues son los agentes que deben adaptarse a los cambios promulgados por las leyes que, como se ha visto, son cambios meramente burocráticos, sin embargo, quedan atrapados entre los objetivos curriculares que

fomentan su incorporación en el aula y las normas culturales del nacionalismo o la falta de recursos prácticos que dificultan su capacidad para enseñar realmente la educación para la ciudadanía llegando al desenlace de perpetuar una ciudadanía que no está preparada para dar respuesta a los retos globales y locales planteados en el siglo XXI.

Finalmente, este estudio ha puesto de relieve que los cambios en materia de educación para la ciudadanía en la política educativa española no son significativos y, por tanto, se concluye que los cambios legislativos no han ayudado a evolucionar las competencias ciudadanas de manera significativa. Es necesario por tanto que la ciudadanía despierte para poder participar en una política educativa que realmente realice cambios válidos para crecer y evolucionar con el fin de dar respuesta a las demandas sociales, siendo los docentes una parte imprescindible del cambio y asumiendo su importancia en el proceso pues son los últimos agentes de concreción curricular y de ellos y ellas depende la verdadera transformación/educación ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Caballero, Á., Cárdenas, J.F. y Valle, J.M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. *Journal of supranational policies of education*, 5, 173-197.
- Caballero, M., Manso J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Calatayud, L y Monsalve, L. (2021). Retos de la Educación para la Ciudadanía en las escuelas de la Unión Europea: creación de la ciudadanía española digital, ética y participativa. En A.Cristina Sánchez (Ed). *Retos y Desafíos de la Innovación Educativa en la era post COVID-19*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S-L. (pp. 63-83)
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicoepagógica a la elaboración del currículum escolar*. LAIA.
- Consejo de Europa, (2002, 12- 16 de octubre). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. <https://rm.coe.int/09000016804bf0c2>
- Frías, A.S. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 3(43), 199-221.
- Gavaldón, E. y Ambrosy, I.L. (2023). Educaicón para el bien común, o la educación como bien común. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(1). 1-22.
- Ibarra, W. y Calderón, E. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum*, 44, 1-22.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.

- Montero, A. (2021). Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 19 (2), pp 23-36.
- Santamaría, N. y Martínez, S. (2023). Explorando el currículo de la Enseñanza Secundaria Española en la perspectiva de la Ciudadanía Global y de la Educación para la Sostenibilidad. *Ensaio:aval*, 31,(121). 1-27. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103900>

A(R)MEMOS LA PAZ: EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Liliana Cisneros Dircio
Universidad Nacional Autónoma de México

Autoría de correspondencia: dircioazul@gmail.com

Resumen

Durante el año 2022 se llevó a cabo el *IV Seminario Central sobre Igualdad de Género* en la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Ciudad de México. Este *Seminario* dirigido a docentes, se organizó con la finalidad de brindar un espacio de reflexión sobre igualdad de género en el marco de los derechos humanos. El reto fue inminente, ya que se pretendió contribuir a través de una serie de actividades la formación docente desde la perspectiva de género. La situación de desigualdad continúa prevaleciendo en México y aunque ha habido avances, queda mucho por hacer. Las entidades universitarias, en especial la UNAM han impulsado acciones comprometidas con la democracia y la igualdad de género, esperando cambios que puedan repercutir en la educación.

Dentro de las diversas actividades realizadas en el *IV Seminario*, se llevó a cabo el curso *A(R)MEMOS LA PAZ: Educación para la paz desde la perspectiva de género*, con el propósito de sensibilizar a la comunidad docente del CCH UNAM. El curso se enfocó en la construcción y enriquecimiento de herramientas, conocimientos y habilidades para crear ambientes libres de violencia. La temática contribuyó a la formación de docentes en perspectiva de género, lo que abonó a su desarrollo personal y académico, buscando la aplicación en el aula de lo aprendido en el curso.

Palabras clave: educación, paz, género.

Introducción / Marco Teórico

En las últimas décadas se ha acentuado una doble crisis de orden social y medioambiental en el mundo, es la llamada globalización del riesgo. En esta crisis mundializada, el aspecto social se reviste de corrupción, inseguridad, desigualdad socioeconómica y política, criminalidad, conflictos bélicos y alteración de valores (Toledo, 2002).

Ante a esta doble crisis mundial, en donde la violencia se ejerce tanto en la cultura como en la naturaleza, la educación tradicional a partir de la impartición de los conocimientos habituales en las asignaturas ya no es suficiente para comprender las problemáticas globales y locales y, mucho menos, para procurar respuestas. En este siglo, hay un déficit heredado por el enfoque positivista, fragmentario e hiperespecialista, cuya tendencia al reduccionismo no posibilita la solución de los desafíos arriba mencionados.

Se necesita una educación de conciencia y acción, es decir, una educación no sólo de conocimientos conceptuales, sino actitudinales y axiológicos. Este tipo de aprendizajes ejercitan habilidades humanas para lograr una transformación en la persona misma y en el entorno social. La *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors (1996), ha dado cuenta sobre la importancia y pertinencia de tales aprendizajes interconectados, traducidos a través de los cuatro pilares de la educación, propuesta que se ha posicionado como uno de los enfoques integrales que han dado cimiento y contexto a otras iniciativas educativas. Y que, de hecho, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido

precursor en concebir dentro de su modelo educativo tres de estos pilares desde los años setenta: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser (Bazán y García, 2020).

Así, desde la postura de una educación integral en las instituciones, la educación para la paz se posiciona como un eje meta transversal que integra a todos los demás temas transversales, siendo uno de ellos la perspectiva de género. Concebir la perspectiva de género como una metodología y una serie de mecanismos necesarios para identificar, cuestionar y modificar las prácticas de desigualdad entre géneros, es un compromiso que debe ser accionado en todas las esferas culturales para la construcción de espacios y ambientes de igualdad y de derechos humanos.

Debido a lo anterior, se observa necesaria una ética y un ejercicio formativo en los tres niveles de la educación (formal, informal y no formal) que permitan la deconstrucción de discursos y prácticas de discriminación arbitrarias, por un lado; y por otro, se planteen resignificaciones más justas, dignificantes y respetuosas del ser y estar de la humanidad. Para el alcance de esta perspectiva, la educación para la paz desde el enfoque de género es una vía fáctica en la edificación de perspectivas filosóficas biocéntricas⁴¹ que desplacen del centro epistemológico a los sesgos hegemónicos *antrophos-andros-etnos* centristas; y por el contrario, inviten a miradas holistas que despierten a la empatía, la reciprocidad, la diversidad, la coexistencia, en una expresión: que a(r)memos una cultura de paz, ya que por tradición nos han enseñado a adoptar la cultura de violencia.

Al concebir el marco de una educación para la paz y su mirada desde el enfoque de género, el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 de la UNAM, destaca los siguientes puntos para incluir en aspectos transversales de la educación en el CCH:

Eje 1. *Comunidad universitaria igualitaria, con valores, segura, saludable y sustentable*. En este rubro se destaca el Programa 1.1 Identidad, autonomía y democracia. Proyecto: 2. Promover una cultura de paz y de resolución pacífica de conflictos en la UNAM. Programa 1.2 Igualdad de género, no discriminación e inclusión a la diversidad (Graue, 2020, p. 9).

Es así como, en el contexto de las políticas derivadas de la UNAM y las provenientes de la Dirección General del CCH, se procuró la realización del *IV Seminario sobre las prácticas de género en el CCH*. Como parte del *Seminario*, se diseñó y llevó a cabo el curso *A(R)MEMOS LA PAZ: Educación para la paz desde la perspectiva de género* impartido por las profesoras Liliana Cisneros Dircio y Verónica Limón Fernández, los días 18, 19, 20, 21 y 25 de abril del año 2022, con una duración total de 20 horas, a través de la plataforma digital Zoom. El curso tuvo como marco teórico la educación para la paz desde el enfoque de género, a través de referencias de autoras como: Elise Boulding, Florence Tomas, Marcela Lagarde y Ana Louise Keating.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general

Sensibilizar en torno a la educación para la paz desde el enfoque de género, con el propósito de que las y los participantes apliquen los conocimientos transversales en los escenarios educativos.

Objetivos particulares

- Comprender la intervención educativa de la cultura para la paz desde la perspectiva de género.

⁴¹ Como respuesta en contraposición al antropocentrismo, surge la perspectiva biocéntrica, la cual considera a la especie humana como un miembro más de la comunidad biosférica, y no como un ser superior a las demás especies. En términos epistemológicos, el biocentrismo hace referencia a la conciencia y al respeto hacia la naturaleza, y a la coexistencia humana en el planeta.

- Reconocer en el conflicto un espacio de reinención constante del ser y estar humano.
- Conocer la metodología interseccional para su aplicación pedagógica en la transversalización de temas.
- Objetar y deconstruir el modelo antropocéntrico-sexista-etnocentrista.

Hipótesis

La sensibilización y la formación en educación para la paz desde la perspectiva de género, contribuye a la prevención de los diferentes tipos de violencia en las instituciones educativas. Al concienciar a la población docente del CCH para identificar señales de violencia de género y proporcionarles estrategias para abordar estos problemas de manera sensible y efectiva, se puede incidir en la creación de un entorno escolar más seguro y favorecedor para el estudiantado.

Metodología / Método

El curso se impartió desde la perspectiva humanista que incorpora la transversalidad en la educación. Para desarrollarlo, se utilizaron técnicas expositivas por parte de las impartidoras que invitaron a las/los asistentes a la reflexión y discusión de los temas abordados. Esto permitió llevar a cabo una participación polifónica por parte de las/los integrantes. Las intervenciones se dieron bajo las siguientes pautas:

- Respeto a la diversidad (opiniones, ideologías, enfoques, entre otras) de cada integrante.
- Escucha activa.
- Corresponsabilidad.
- Apertura a la formulación de propuestas.

Asimismo, el curso estuvo dividido en cinco sesiones con los siguientes contenidos.

Sesión 1. Presentación e introducción: Presentación entre integrantes e impartidoras.
Encuadre del curso. Inherencia entre educación para la paz y perspectiva de género.

Sesión 2. Educación para la paz: Los principios y las 4 olas de la educación para la paz.
La educación en valores y los aprendizajes socioafectivos: claves conceptuales y metodológicas de la educación para la paz. La utilización del conflicto como recurso de aprendizaje.

Sesión 3. Perspectiva de género y educación para la paz: Las aportaciones del feminismo a la educación para la paz. *El Mundo Zurdo*⁴²: la deconstrucción de los sesgos antropocentrista, androcéntrico y etnocéntrico. Metodología interseccional.

Sesión 4. Herramientas pedagógicas: Herramientas pedagógicas para el ejercicio de la educación para la paz desde la perspectiva de género.

Sesión 5. Propuestas de trabajo para el aula: Presentación de propuesta de trabajo de las/los integrantes.

Para la evaluación del curso se consideró:

- Participación de integrantes en las actividades: 80%. Entrega de producto final: propuesta de trabajo. Asistencia a las sesiones: 80%

⁴² El Mundo Zurdo es un concepto que propone Gloria Alzaldúa (1981), académica y feminista chicana, quien plantea que el mundo de la derecha es aquel donde prevalecen los discursos raciales, patriarcales y heterosexuales. Mientras que el mundo zurdo (la palabra zurdo se refiere al lado izquierdo del cuerpo humano) invita a una transformación epistemológica en donde se practique la paz a través de adoptar la diversidad racial, cultural y de género.

Al finalizar el curso, las/los integrantes realizaron una retroalimentación a través de un cuestionario, en torno a las sesiones impartidas y a la pertinencia de los temas.

Resultados y Discusión

Dentro de la Dirección General del CCH, UNAM, fue la primera vez que se realizó un curso sobre Educación para la paz desde la perspectiva de género. Por lo que, el curso *A(R)MEMOS LA PAZ: Educación para la paz desde la perspectiva de género* representó una oportunidad desde la docencia para reflexionar, discutir y construir escenarios en torno a la no violencia.

Como parte de los resultados y discusión finales del curso-taller, se observan los siguientes puntos.

1. **Desarrollo de habilidades socioafectivas:** Las/los docentes apreciaron las claves conceptuales y metodológicas de la educación en valores y los aprendizajes socioafectivos, indicando que estas herramientas son esenciales para mejorar la convivencia escolar y promover el bienestar emocional del estudiantado. Se habló de la relevancia de crear talleres con las juventudes para fomentar el reconocimiento de aspectos socioemocionales -como la ira, el miedo, la desconfianza, la venganza- que detonan violencia, a fin de transformarlos en acciones de diálogo, resarcimiento, creatividad y reinversión social. Tales talleres podrán ser generados desde el Programa Institucional de Tutoría y el Departamento de Psicopedagogía en cada uno de los campus del CCH.
2. **Conflicto como instrumento o recurso de aprendizaje:** Las/los asistentes consideraron innovador y útil el enfoque de utilizar el conflicto como un recurso educativo, ya que les brindó estrategias prácticas para convertir situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal para desarrollar con las/los jóvenes. De esta manera, las/los integrantes del curso presentaron una estrategia basada en un conflicto y en donde buscaron soluciones bajo la perspectiva de la no violencia, para poner en marcha con el alumnado. Algunos de los conflictos planteados en las estrategias que presentaron las/los docentes dirigidos al estudiantado, fueron: discriminación por atuendo y forma de hablar, adicciones y consumo de sustancias, embarazo en adolescentes, comunicación violenta, prejuicios en torno al género, cyberbullying, discriminación hacia disidencias sexogenéricas, autoritarismo de docentes sobre estudiantes, sexting, entre otros.
3. **Valoración de las aportaciones del feminismo en la educación para la paz:** Al conocer desde el enfoque histórico, las aportaciones del feminismo a la educación para la paz, tras el trabajo de autoras como Elise Boulding y Birgit Broke, las/los participantes valoraron la importancia de abordar las desigualdades de género, sexo, etnia y especie viviente, a fin de fomentar la igualdad en escenarios educativos.
4. **Deconstrucción de sesgos epistemológicos:** Expresaron que la deconstrucción de los sesgos antropocéntrico, androcéntrico y etnocéntrico les ayudó a identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos arraigados, promoviendo una visión más inclusiva y crítica en la educación. Ya que, en la escuela, muchas veces se promueven tales sesgos. De manera informal, a través del lenguaje, expresiones como “eres un burro”, “ella es bien zorra”, “qué mariquita”, “pareces indio”, se refuerzan ideologías sexistas, especistas y etnocentristas. A fin de concientizar y visibilizar sobre la necesidad de modificar expresiones arbitrarias, las/los docentes propusieron cursos sobre lenguaje inclusivo integral, en donde se contemple no sólo el lenguaje de inclusión en torno al género, sino a la diversidad étnica, cultural y de especie viviente (animales). Esta propuesta es dimensional, ya que considera de manera holista el lenguaje inclusivo.
5. **Reflexión crítica sobre la práctica docente:** El curso estimuló la reflexión crítica en la comunidad docente sobre sus propias prácticas pedagógicas. Al conocer sobre el

holipacifismo -el cual se refiere a la paz interior (emocional y espiritual), exterior (sociocultural) y ecológica (naturaleza)- las/los participantes señalaron la necesidad de aplicarlo en los contenidos disciplinares de las materias que imparten en el CCH. Ya que en el aula no sólo se enseñan contenidos teórico-conceptuales, sino actitudinales y axiológicos, el holipacifismo es un modo completo de entender la cultura para la paz y el enfoque de género.

Conclusiones y Propuestas

El curso *A(R)MEMOS LA PAZ: Educación para la paz desde la perspectiva de género* ha sido una experiencia formativa integral que ha sensibilizado a docentes de bachillerato del CCH para promover una educación en torno a la no violencia. A través de la comprensión de los principios y las olas históricas de la educación para la paz, la incorporación de valores y aprendizajes socioafectivos, la utilización del conflicto como recurso de aprendizaje, y el reconocimiento de las aportaciones del feminismo, las/los participantes lograron conocer estrategias para transformar sus prácticas pedagógicas y crear entornos escolares que fomenten la paz y la igualdad de género. Las herramientas pedagógicas proporcionadas durante el curso han sido esenciales para asegurar que estos principios se implementen de manera efectiva y sostenible en la cotidianidad de los escenarios educativos. Este curso ha demostrado ser una inversión valiosa en la formación docente, con el potencial de generar un impacto duradero en la vida de las/los estudiantes y en la construcción de una sociedad más pacífica e igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (1981). *This Bridge Called My Back*. Moraga & Anzaldúa.
- Bazán Levy, J. y García Camacho, T. (2020). *El Modelo Educativo del CCH: importancia y vigencia*. Fascículo 1. UNAM, DGAPA.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Graue, E. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UNAM.
- Toledo, V. (2020). *Los civilizacionarios: Repensar la modernidad desde la ecología política*. Juan Pablos Editor.

NARRATIVAS DE PAZ Y CONCIENCIA HISTÓRICA: CULTIVANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD

María Casas Bañares, Andra Santiesteban
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: macasa09@ucm.es

Resumen

En un mundo globalizado, la construcción de discursos de paz requiere una visión interdisciplinaria que integre la pedagogía y la historiografía. Esta fusión permite entender cómo surgen y se transmiten las ideas de paz, especialmente en un contexto donde las narrativas históricas se mezclan con agendas políticas. La importancia de esta perspectiva radica en la necesidad imperiosa de una educación que prepare a las próximas generaciones para abordar desafíos globales. Trabajar la conciencia histórica en la formación docente universitaria surge como una estrategia valiosa para cultivar habilidades de pensamiento crítico y resolución de conflictos, configurando así un futuro más pacífico. Con este objetivo se presenta una propuesta educativa que introduce al estudiantado en el análisis crítico de textos, especialmente noticias sobre conflictos y manifestaciones de violencia. Los resultados muestran una recepción positiva entre el colectivo, quienes expresan haber ampliado sus perspectivas sobre la realidad social a través de la lectura y el debate compartido.

Palabras clave: pedagogía crítica, historia de la educación, patrimonio cultural, innovación pedagógica, educación para la paz.

Introducción / Marco Teórico

En un escenario global cada vez más marcado por la interconexión y la volatilidad (Esteban & Caro, 2023), donde los conflictos armados y las tensiones sociales se mantienen como desafíos latentes, se hace imperativo abordar la complejidad inherente a la construcción de discursos de paz. Cultivar en este contexto el pensamiento crítico facilita el discernimiento en la vida (Balmes, 1964) y previene la imposición de pensamientos ajenos (Llano, 2016), fomentando el hábito de vivir de manera veraz y evitando la falsedad, encarnando así una adultez profunda y trascendente (Biesta, 2022). El pensamiento crítico implica sostener un diálogo continuo con otros y con el mundo; implica la inmersión en el tejido de la interlocución (Taylor, 1996).

Este enfoque requiere una perspectiva interdisciplinaria que fusiona la pedagogía y la historiografía, dos campos aparentemente divergentes, pero intrínsecamente relacionados en cuanto a la comprensión de la paz y su construcción. Según Galtung (1969) esta fusión de disciplinas nos permite comprender más profundamente cómo se gestan, se transmiten y se internalizan las ideas y narrativas relacionadas con la paz. La complejidad de este proceso se manifiesta especialmente en un mundo donde las narrativas históricas a menudo se entrelazan con agendas políticas y conflictos de poder.

La importancia de la perspectiva histórica en la educación se subraya aún más a la luz de documentos internacionales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (en adelante, DUDH) de 1948 y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (en adelante, ODS) establecidos por las Naciones Unidas en 2015. Estos marcos normativos resaltan la necesidad urgente de una educación que no solo promueva el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, sino que también prepare a las generaciones futuras para enfrentar los desafíos globales, incluida la construcción y mantenimiento de la paz.

La DUDH reconoce el derecho de todas las personas a vivir en paz y seguridad, así como el derecho a la educación. En el artículo 26 de la DUDH se establece que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (Naciones Unidas, 1948). Por otro lado, los ODS tienen un enfoque transversal que subraya la importancia de la educación de calidad (Objetivo 4) para "promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas" (ODS 16, Naciones Unidas, 2015).

En consonancia con estos principios, trabajar la conciencia histórica implica más que simplemente transmitir información sobre el pasado; implica cultivar en los futuros educadores y educadoras habilidades y perspectivas que les permitan abordar los desafíos contemporáneos desde una base sólida de conocimiento y comprensión (Rabazas y Ramos, 2024). De este modo se brinda la oportunidad de desarrollar un análisis crítico de las narrativas históricas, así como una apreciación de la diversidad de perspectivas que existen en torno a los eventos pasados y su influencia en el presente.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal del trabajo abarca el diseño, implementación y evaluación de la propuesta educativa en base a los siguientes criterios:

- Crear una iniciativa formativa que introduzca al estudiantado en el análisis crítico de textos, concretamente noticias y artículos de prensa sobre conflictos y manifestaciones de violencia.
- Aplicar la propuesta en un entorno educativo real, fomentando la capacidad del estudiantado para examinar de manera crítica los mensajes y narrativas presentes en los textos.
- Analizar el impacto de la propuesta en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, empatía y resolución de conflictos entre los participantes.

La hipótesis de partida defiende que el desarrollo de iniciativas educativas como la presente, puede contribuir a una educación capaz de promover habilidades de pensamiento crítico, empatía y resolución de conflictos, tanto en lo que concierne a los contextos educativos como en lo que trasciende al plano social.

Metodología / Método

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es de naturaleza cualitativa, lo que permite una comprensión exhaustiva de las percepciones y experiencias del estudiantado en relación con la propuesta educativa. Para la recolección de datos, se emplearon encuestas y observaciones durante los talleres, con el objetivo de captar la recepción y el impacto de la propuesta. Los datos recopilados fueron analizados mediante técnicas de codificación temática, permitiendo identificar patrones y temas recurrentes. La elección de un enfoque cualitativo se justifica por la necesidad de explorar detallada y contextualmente las respuestas del estudiantado, evaluando su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de conflictos.

Diseño de la Propuesta

La propuesta formativa se fundamenta en la metodología del análisis crítico de textos en relación con su contexto histórico. Este enfoque promueve la capacidad de examinar de manera crítica los mensajes y narrativas presentes en los textos, invitando al estudiantado a reflexionar sobre el propósito del discurso del autor o autora en relación con el contexto del artículo. La aplicación de metodologías colaborativas, debates y lecturas colectivas puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje al fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y una comprensión más profunda de los temas discutidos. Al crear un espacio para el diálogo informado, se promueve la expresión plural de perspectivas, facilitando la escucha de las opiniones de compañeras y compañeros que pueden aportar ideas no consideradas inicialmente. Participar activamente en este proceso no solo permite la

ampliación del horizonte cultural, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, esenciales para su crecimiento integral.

Materiales para la sesión

Los artículos utilizados en los talleres, todos ellos textos breves y próximos a lo que se consideran artículos de opinión, se pueden ver en la *tabla 1*. La mayoría se han extraído de un periódico concreto, consecuencia de nuestros hábitos de lectura y se podría decir que no se trata de una muestra representativa, algo que también ocurriría con los textos históricos. Entre los artículos que, a pesar de su relación con la paz, finalmente desechamos estaban: *La paradoja del liberalismo 'imperialista'*, de María José Villaverde Rico; *Los libros infantiles se leen con lupa*, de Tommaso Koch y *Una filosofía del sentido común*, de Mar Padilla, los tres del diario El País de 22 de febrero y 8 y 19 de marzo de 2023. Como los anteriores son todos artículos de opinión y la razón principal para no incluirlos fue que estimamos que sería difícil promover el debate en los talleres. Se realizaron tres talleres con grupos de estudiantado de la Facultad de Educación UCM, en total unos sesenta asistentes, con una duración cada uno de ellos de dos horas.

Tabla 1

Artículos de prensa

Esta guerra me está borrando lentamente, de Olha Kosova. Un texto muy directo en el que la autora narra en primera persona su vivencia de la guerra en Ucrania, su país.

Noruega, la Diplomacia de la Paz, de Javier Lafuente, una entrevista donde se habla de los más de cuarenta conflictos donde han intermediado funcionarios de primer nivel de ese país.

Profesores desbordados por los casos de 'bullying', de Ivanna Vallespín. A partir de opiniones de maestros y educadores, el artículo plantea la importancia de contar con profesionales especializados para tratar los problemas de acoso escolar.

La verdad sobre el caso Houellebecq, de Javier Cercas en el que el escritor y columnista español habla de populismo y violencia intelectual aprovechando unas declaraciones xenófobas del novelista francés Houellebecq.

Cuando los agresores son niños, de Elvira Lindo. Es un texto muy breve en el que la autora reflexiona sobre las circunstancias que rodean las agresiones sexuales en grupo y cómo aparecen en los medios de comunicación.

El artículo de Olha Kosova apareció en el diario *20 Minutos* del 23 de febrero y los demás en el diario *El País* del 21 de febrero y del 2, 5 y 19 de marzo del 2023.

Implementación

Durante los talleres se distribuyen copias de los artículos de para su lectura y trabajo en grupo (hasta 4 personas), así como otras plantillas en las que se les pedía que anotaran sus conclusiones centrándose en tres puntos: un resumen crítico del texto (*qué se cuenta y para qué se cuenta*); ideas que suscita su lectura; y citas textuales para recordar. Estas anotaciones facilitaban la puesta en común posterior entre todos los asistentes, animada también con sugerencias de los organizadores, debidamente preparadas con antelación. Para terminar, se pedía a cada grupo que preparara una pequeña propuesta didáctica que respondiera a la pregunta: *¿Cómo educar para la paz en espacios educativos, escolares o sociales?*. El objetivo de esta última parte era conseguir que el taller fuera más allá de una experiencia puntual y que los asistentes traten de orientar sus prácticas educativas desde las reflexiones realizadas. Asimismo, se selecciona una cita memorable para compartirla en el debate colectivo posterior, donde los grupos exponen el contenido de los artículos leídos y sus conclusiones. Finalmente, se abre un turno de preguntas para estimular el debate y la búsqueda de puntos de coincidencia, relaciones o diferencias entre las noticias analizadas.

Criterios e Indicadores de Evaluación

La efectividad de la propuesta se evaluó mediante encuestas de satisfacción y retroalimentación cualitativa, centradas en la percepción del estudiantado respecto a su aprendizaje y desarrollo de habilidades críticas. Se utilizaron evaluaciones formativas durante los talleres y una encuesta final para recoger las impresiones y el impacto percibido de la actividad. Los datos fueron analizados para identificar qué autopercepción percibió el estudiantado con relación a la efectividad de la propuesta en cuanto al fomento del pensamiento crítico y la comprensión histórica. Este análisis permitió evaluar el éxito de la iniciativa y considerar posibles mejoras para futuras implementaciones.

Resultados y Discusión

El análisis de la propuesta confirmó la buena acogida de la misma, como se puede ver en el *gráfico 1*. La retroalimentación recopilada a través de una encuesta en *GoogleForms* reveló que el 42% de los participantes estaba muy de acuerdo y el 50% bastante de acuerdo en que el taller fomentaba la reflexión crítica. Además, un significativo 81% confirmó que abordar la Historia de la Educación mediante el análisis de materiales les proporcionó una mejor comprensión de los sucesos históricos y aumentó la conciencia histórica.

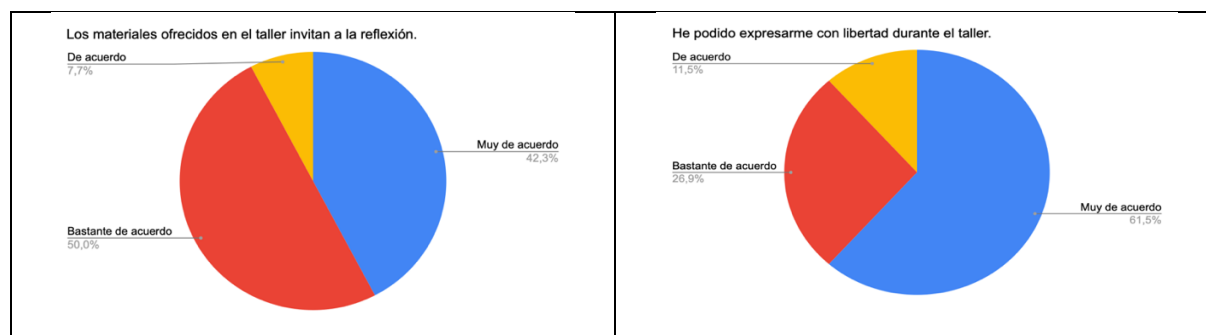
Durante el desarrollo de la actividad, se percibió un ambiente de curiosidad e interés por explorar las distintas perspectivas ofrecidas sobre el concepto de paz en el ámbito educativo. La diversidad de los textos seleccionados permitió abordar la temática desde diferentes perspectivas, enriqueciendo las discusiones y conectando las narrativas literarias con experiencias personales y colectivas. En relación, constatamos como los más atractivos en alguno de los talleres fueron los que tratan problemas que afectan de forma directa con el entorno del estudiantado (acoso escolar y agresión sexuales).

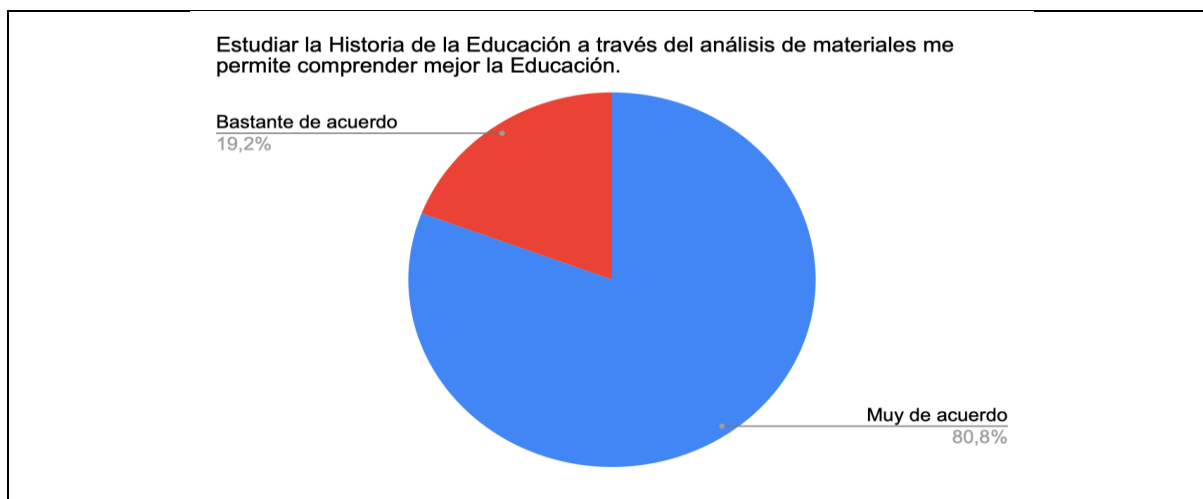
Crear un ambiente inclusivo y respetuoso se convirtió en un componente esencial de la experiencia, destacando la importancia de incluir una variedad de voces y ópticas en el proceso educativo. Los participantes reconocieron el impacto del taller en su formación profesional y la relevancia de la diversidad para enriquecer su experiencia educativa. El enfoque participativo facilitó la interacción y la reflexión, respaldando la idea de que la labor docente debe guiarse mediante enfoques pedagógicos que fortalezcan la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

La resonancia positiva llevó a conversaciones sobre la importancia de la paz y el papel que cada individuo puede desempeñar en su promoción. La reflexión sobre la paz se percibió como un elemento crucial de la formación en términos de ciudadanía, estrechamente ligada con el desarrollo de estrategias para fomentar valores como la tolerancia, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación dentro y fuera del aula.

Gráfico 1

Resultados de la encuesta final de los talleres





Conclusiones y Propuestas

Los recientes acontecimientos en regiones como Ucrania, Israel y Gaza ponen de relieve la importancia de examinar de cerca las narrativas predominantes y sus implicaciones en términos de derechos humanos, justicia y estabilidad regional. Además, el resurgimiento del nacionalismo autoritario y la polarización política (Cortés-Gómez, 2018; Curren, 2023; Levitsky y Ziblatt, 2018) en muchas sociedades plantea desafíos adicionales para la promoción de la paz y la tolerancia.

La propuesta educativa presentada se centró en el análisis crítico de textos para cultivar habilidades de pensamiento crítico y resolución de conflictos entre el estudiantado universitarios. Los resultados de esta propuesta educativa han sido alentadores, evidenciando una recepción positiva por parte de los participantes. El taller fomentó la reflexión crítica y proporcionó una mejor comprensión de los sucesos históricos y la conciencia histórica, así como ha sentado las bases para una futura labor docente centrada en la promoción de valores democráticos y la construcción de paz.

En definitiva, esta iniciativa subraya la importancia de cultivar un pensamiento crítico informado y el diálogo intercultural como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica. La educación para la paz no solo es una aspiración, sino una necesidad imperativa en la búsqueda de un mundo más justo y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Balmes, J. (1964). *El criterio [The criterio]*. Espasa Calpe.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education*. Routledge.
- Cortés-Gómez, I. (2018). El humanismo poscolonial como crítica del etnonacionalismo. *UNIVERSITAS. Revista De Filosofía, Derecho Y Política*, (29), 125-139.
- Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana». *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
- Esteban Bara, F. y Caro Samada, C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 | The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. Crown.

- Müller, J.W. (2016). *What is populism?* University of Pennsylvania Press
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ramos Zamora, S. y Rabazas Romero, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los museos de educación en España. *Revista História Da Educação (Online)*, 28.
- Sadurski, W. (2022). *A pandemic of populists*. Cambridge University Press.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna [Sources of the self. The construction of modern identity]*. Paidós.

EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE EXTREMADURA

María Rodríguez Muñoz, María Holgado Aguadero, Fernando Martínez Abad
Universidad de Salamanca

Autoría de correspondencia: maria.rodriquez@usal.es

Resumen

La inequidad educativa ha sido poco investigada en educación, sin embargo, en la actualidad esta adquiere un elevado valor, de ahí que el objetivo de este trabajo es analizar los indicadores de inequidad educativa presente en Extremadura. Esta comunidad autónoma alcanza un rendimiento bajo en las pruebas PISA en comparación con los resultados medios de España. El estudio fue realizado mediante la base de datos de las diferentes oleadas de las pruebas de PISA desde el año 2012 hasta el 2022. Se utilizaron datos multivariantes donde se incluía el nivel escuela y el nivel estudiante. Se emplearon tres indicadores de inequidad: como igualdad de oportunidades, como igualdad de resultados y segregación. En lo referido a los resultados, la inequidad educativa en Extremadura es inferior en comparación con los niveles generales en España. Por otro lado, los niveles de los tres indicadores de inequidad van en aumento, siendo preocupante la inequidad como igualdad de oportunidades al obtener niveles por encima de los de España.

Palabras clave: inequidad educativa, pruebas PISA, Extremadura, España.

Introducción / Marco Teórico

Justicia Social e Inequidad en las escuelas

Con justicia social se entiende que con ella se “implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su étnica, edad, género, habilidad física o mental, educación” (Belavi y Murillo, 2016, p. 16). De ahí que se tenga en cuenta que las escuelas deben de ser justas y, por lo tanto, democráticas (Belavi y Murillo, 2020), y asumir la necesidad de trabajar la redistribución de oportunidades, la cual se considera un aspecto clave de la justicia social. Con ella se trata de repartir los bienes en relación con las necesidades de cada persona, impidiendo así situaciones de desventaja y favoreciendo la disminución de las desigualdades en educación (Carneros et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de estos hechos, en España el estudio y promoción de la equidad escolar sigue estando ausente, debido a que se le da poca importancia a la igualdad de oportunidades, acarreando inequidad educativa (Carmona et al., 2023). Asimismo, tal y como evidencian algunos estudios previos (Cabrera y Bianchi, 2023), parece que la segregación escolar ha aumentado a medida que transcurrían los años, lo que significa que cada vez existen más desigualdades entre las escuelas en particular, y entre las regiones en general.

Estudios PISA

Durante los últimos veinte años, las evaluaciones internacionales a gran escala han sufrido una proliferación siendo cada vez más empleadas por los países para poder situar el rendimiento que obtienen sus estudiantes en comparación con el resto de los países. Ahora bien, estos estudios son positivos y negativos; positivos para aquellos países ya desarrollados, quienes obtienen puntuaciones altas; pero negativos para los países en desarrollo, los cuales suelen obtener puntuaciones bajas (Martínez-Abad et al., 2021). Una de las evaluaciones más conocidas es PISA, que ofrece diferentes comparaciones acerca de la calidad de los diferentes sistemas educativos que participan en el estudio (OECD, 2023). Se

obtiene en cada país o región una muestra probabilística estratificada por conglomerados en dos etapas de alumnos de 15 años a los que se les evalúa el rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias (Frade-Martínez et al. 2024).

Educación en Extremadura: contexto educativo de la comunidad y resultados en PISA

Es bien conocido que en España a mediados del siglo XX se produjo un movimiento poblacional de las zonas rurales a las ciudades, empezándose a hacer visible el concepto de la España vaciada. Muchas comunidades sufrieron este acontecimiento, unas de manera favorable que permitió ampliar las ciudades, y otras, como Extremadura, en la que el movimiento le acarreó la despoblación (Flores, 2022). En la actualidad, este problema de la despoblación sigue estando presente y conlleva ciertas dificultades en la financiación en infraestructuras, suponiendo dificultades para el acceso a los diferentes servicios públicos de la comunidad como es la educación, la salud o el transporte (Horcajo et al., 2022).

En lo que se refiere a la educación, se encuentran dificultades para que se dé una real equidad educativa en esta comunidad, puesto que existe una falta de recursos tanto humanos como materiales para afrontar adecuadamente los retos de la educación (Rojo-Ramos et al., 2023). Asimismo, los recursos socioeconómicos familiares son bajos y el territorio cuenta con un gran número de personas migrantes lo que puede repercutir negativamente debido a la baja formación del profesorado sobre la atención a la diversidad (Flores, 2022; Rojo-Ramos et al., 2023).

Vemos que las dificultades por las que Extremadura ha pasado en cuanto a cuestiones sociodemográficas y económicas se refieren, ha repercutido y sigue repercutiendo en la educación, lo cual se ve reflejado en las evaluaciones PISA, situándose esta comunidad entre las comunidades autónomas con una de las puntuaciones de rendimiento más bajas. A pesar de estas dificultades, el dato positivo es que Extremadura no muestra diferencias significativas en su rendimiento medio con el de España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Martínez et al. (2018) afirman que Extremadura es una de las comunidades autónomas en las que existe una clara relación entre el nivel socioeconómico y cultural, y los rendimientos educativos alcanzados por los estudiantes en la evaluación internacional. Además, en cuanto al nivel de segregación escolar, Extremadura muestra una tendencia a niveles bajos, lo que significa que se trata de una región de interés para su estudio y análisis España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

Objetivos / Hipótesis

El presente estudio se centra en analizar los indicadores de inequidad educativa en Extremadura, que alcanza resultados de rendimiento bajo en las pruebas de PISA en relación al conjunto de España. Además, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico extremeño, se espera que los niveles de inequidad hayan aumentado en función de los años. Se pueden establecer, por tanto, las siguientes dos hipótesis en el estudio:

H1. Los niveles de inequidad educativa en Extremadura son ligeramente inferiores a los niveles generales de inequidad observados en España.

H2. Los niveles generales de inequidad educativa en Extremadura tienen una tendencia al crecimiento.

Metodología / Método

Mediante la utilización de datos secundarios, el análisis se realizó mediante un diseño no experimental transversal de las oleadas de PISA 2012-2022 en España. La selección de estas oleadas se debe a que se comenzó a obtener una muestra representativa extremeña en PISA a partir de la evaluación 2012. La población analizada fueron los estudiantes de 15 años de la comunidad de Extremadura, obteniendo una muestra representativa de esta comunidad mediante un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas (aplicado por la OECD en las oleadas PISA).

El procedimiento que se estableció conforme algunas cuestiones fundamentales:

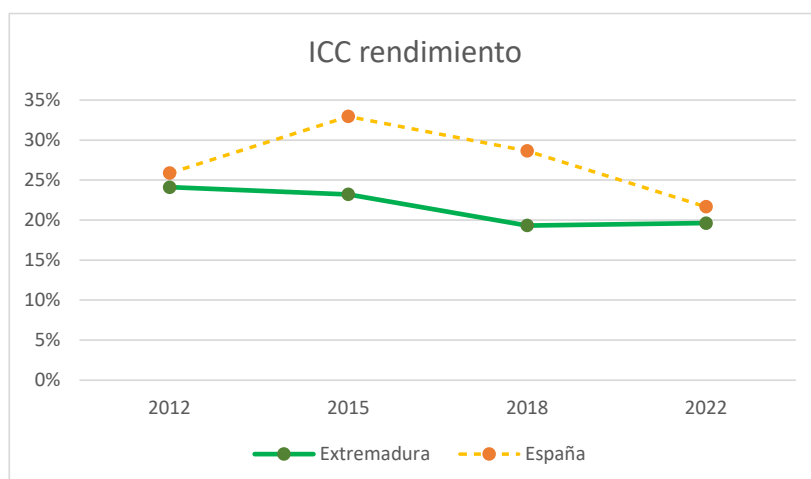
- Para calcular el nivel de segregación escolar, se utilizó el Índice de Correlación Interclase (ICC) del modelo de regresión nulo de dos niveles (estudiante y escuela), en el que se incluye el nivel socioeconómico (NSE) como variable criterio.
- En el caso de la igualdad de resultados, se empleó el ICC del modelo multinivel nulo, incluyendo la medida de rendimiento académico global (promedio del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas) como variable criterio.
- Para calcular el índice de igualdad de oportunidades, se obtuvo el porcentaje de la varianza interes escuela del modelo multinivel nulo que es explicada a partir del modelo multinivel completo (que incluye el NSE del nivel estudiante y escuela como variable predictora).

Resultados y Discusión

La Figura 1 muestra la evolución de la segregación escolar en Extremadura a lo largo de las diferentes oleadas de PISA. Se observan niveles por debajo de los obtenidos en España. La tendencia es ligeramente descendente. En la oleada del año 2022 se observa un estancamiento. Dada la sensible bajada general de la segregación en el conjunto de España, Extremadura se queda en la última evaluación en niveles muy similares a España, levemente inferiores.

Figura 1

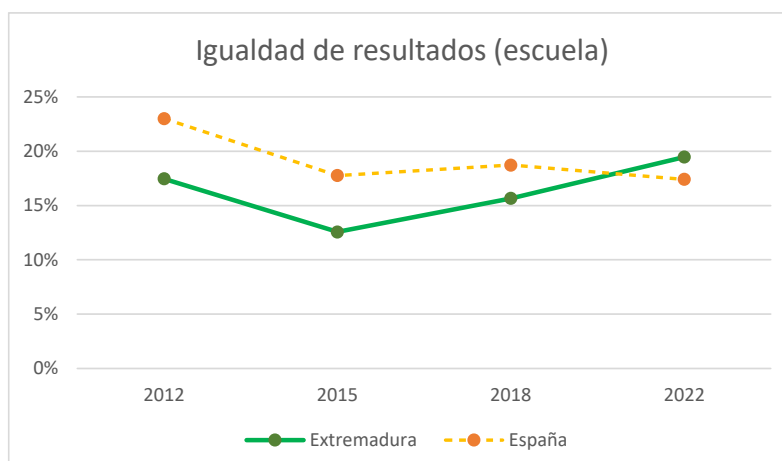
Evolución de la segregación socioeconómica escolar



La Figura 2 muestra que, en Extremadura, los niveles de igualdad de resultados se sitúan en los años 2012-2018 por debajo de las puntuaciones de España. Sin embargo, a partir del año 2015 se observa en Extremadura un crecimiento importante de la inequidad como igualdad de resultados, incluso superando los niveles de España en la oleada del año 2022. Esto se debe a que en el conjunto de España los niveles de inequidad como igualdad de resultados tienen una tendencia en general descendente.

Figura 2

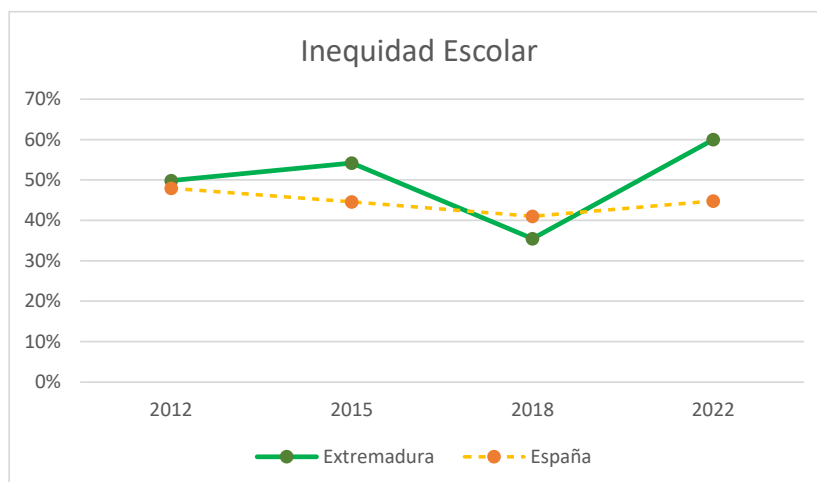
Evolución de la igualdad de resultados entre escuelas



La Figura 3 muestra los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades en Extremadura. Observamos que, por lo general, los niveles se sitúan en cotas superiores a España, aunque en la oleada de 2018 el nivel se situó por debajo. En 2022, los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades de Extremadura crecen abruptamente, superando a España y situándose en valores muy cercanos al 60%.

Figura 3

Evolución de la igualdad de oportunidades entre escuelas



Conclusiones y Propuestas

En este trabajo se cumple el objetivo planteado, ya que se ha podido comprobar, mediante los diferentes índices obtenidos, la evolución de la inequidad educativa en esta región. Ahora bien, en cuanto a la H1, podemos observar que los niveles de inequidad en Extremadura son inferiores en comparación con los niveles que obtiene España, exceptuando la inequidad como igualdad de oportunidades, donde los niveles se sitúan por encima a los de España, no pudiendo ser verificada la hipótesis planteada. En lo que se refiere a la H2, vemos que se cumple en su totalidad debido a que Extremadura cuenta en los últimos años con un crecimiento de los niveles de inequidad.

En conclusión, los niveles de segregación en Extremadura son satisfactorios porque se sitúan por debajo de la media de España en la mayoría de sus oleadas. Por otro lado, la inequidad como igualdad de resultados en Extremadura es inferior en comparación con los niveles generales en España, aunque con una tendencia creciente que le lleva a estar por encima de España en 2022. En cuanto a la inequidad como igualdad de oportunidades, como señalábamos anteriormente, los niveles generales están por encima del conjunto de España, con un crecimiento excesivo en 2022. Así, resulta preocupante la evolución de los niveles de inequidad escolar de esta comunidad por lo que, se debería de profundizar en futuros estudios en esta región para observar el por qué cuenta con una inequidad escolar superior a la española.

Referencias bibliográficas

- Alonso Carmona, C.; García Arnau, A. y Vázquez Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Comunidades en las Grandes Reformas Educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 28(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, 12(1).
- Carneros, S., Murillo, F.J. y Moreno Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Flores Guerrero, E.M. (2022). Capítulo 7. El reto demográfico en Extremadura, una carrera de fondo en J.I. Urquijo Valdivielso; J.A. Pérez Rubio y M. Sánchez Oro (Ed.), *La sociedad de Extremadura desde la sociología. Claves para entender una realidad social en transformación* (pp. 185-210). La sociedad de Extremadura desde la sociología. <http://hdl.handle.net/10662/14021>
- Frade Martínez, C., O'Hara, J., Gamazo, A., Olmos Migueláñez, S. y Brown, M. (2024). A multilevel investigation of factors related to achievement in Ireland and Spain using PISA data. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2024.1306197>
- Horcajo Romo, A.I., Ruiz Labrador, E.E., Pérez Pintor, J.M., y Gutiérrez Gallego, J.A. (2022). Propuesta metodológica para la identificación de zonas de atención prioritaria en materia de despoblación aplicada a la provincia de Badajoz (Extremadura). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (93). <https://doi.org/10.21138/bage.3232>
- Martínez Abad, F., Gamazo, A. y Rodríguez Conde, M.J. (2021). ¿La autonomía escolar fomenta la equidad educativa? Un modelo de moderación a partir de PISA 2015 en España en M.A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo, y A. Quiroga Carrillo (Ed.), *La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1020-1031). Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- Martínez Fernández, L.C., Delgado Urrecho, J.M. y Moreno Mínguez, A. (2018). pisa 2015 en España: oportunidad y límites para una evaluación territorializada del sistema educativo. *Ería*, 38(3), 267-285. <https://doi.org/10.17811/er.3.2018.267-285>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe en español (pp. 1-261). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Rojo Ramos, J., Mañanas Iglesias, C., Galán Arroyo, C. y Barrios Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 20-33.

MINDFULNESS EN LA ESCUELA: ENTRE UNA HERRAMIENTA PARA LA PAZ Y UN INSTRUMENTO DE CONTROL

Marina Fazzio Simao, Tânia Maria Rechia Schroeder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Autor de correspondencia: marina.fazzio@gmail.com

Resumen

Este estudio investiga la aplicación del *mindfulness* en las escuelas y su relación con la promoción de una cultura de paz. Aunque se promociona como una herramienta para el bienestar mental, existen preocupaciones sobre su cooptación por el sistema neoliberal para producir sujetos adaptados a las demandas del mercado, en lugar de fomentar una transformación social. La investigación analiza el impacto del *mindfulness* en las escuelas y quiénes se benefician de esta práctica. La metodología incluye una revisión sistemática de literatura sobre sus beneficios y efectos adversos, y un análisis crítico basado en las teorías de biopoder y la colonialidad del poder. La discusión examina cómo el *mindfulness* puede disciplinar cuerpos y mantener estructuras de poder, a la vez que mejora la salud emocional. La conclusión destaca la dualidad del *mindfulness*: proporciona beneficios, pero también puede reforzar dinámicas coloniales y neoliberales, desvirtuando sus enseñanzas originales. Por ello, es crucial un enfoque crítico para asegurar que promueva una cultura de paz inclusiva y equitativa en las escuelas.

Palabras clave: Mindfulness, educación, disciplina, biopoder, paz.

Introducción / Marco Teórico

Aunque el *mindfulness* se promociona frecuentemente como una herramienta para promover el bienestar mental y posiblemente cultivar una cultura de paz, su aplicación en las escuelas puede no estar necesariamente alineada con esos objetivos. Por el contrario, existe una preocupación creciente de que el *mindfulness* pueda estar siendo cooptado para servir a los intereses del sistema neoliberal, que busca producir sujetos dóciles y adaptados a las demandas del mercado. En este contexto, la práctica del *mindfulness* puede estar siendo utilizada como una estrategia para mantener el orden establecido, en lugar de cuestionarlo o transformarlo. Por lo tanto, es importante examinar de forma crítica cómo se implementa el *mindfulness* en las escuelas y considerar cómo sus dinámicas pueden estar contribuyendo a la perpetuación de estructuras desiguales y opresivas, en lugar de promover una verdadera cultura de paz y equidad. Otro punto que requiere atención son los posibles efectos adversos o iatrogenias derivadas de la práctica del *mindfulness*.

La pregunta central de esta investigación indaga sobre el verdadero impacto del *mindfulness* cuando se implementa en las escuelas: ¿fomenta realmente una cultura de paz para todos los involucrados? Esta indagación busca explorar no solo los potenciales beneficios del *mindfulness* para los alumnos, sino también quiénes son los principales beneficiarios de esta práctica. Al cuestionar para quién exactamente se promueve esta cultura de paz, la investigación procura examinar si el *mindfulness* se está utilizando como una herramienta genuina de transformación social o si está sirviendo a intereses particulares o estructuras de poder ya establecidas. Al adoptar un enfoque crítico, la investigación busca analizar las diferentes perspectivas y experiencias de los diversos actores involucrados en la implementación del *mindfulness* en las escuelas, considerando especialmente las dimensiones de raza, clase económica y poder que moldean estas dinámicas.

Objetivos / Hipótesis

Objetivo general

Investigar el *mindfulness* en las escuelas y su relación con la promoción de una cultura de paz o domesticación de los sujetos.

Objetivos específicos

1. Analizar históricamente el *mindfulness*: Examinar su introducción en la cultura occidental y los procesos de violencia, apropiación cultural e invisibilidad de las tradiciones originales.
2. Revisar la literatura existente: Evaluar los beneficios, efectos adversos, contraindicaciones e iatrogenia del *mindfulness* en el contexto escolar.
3. Contextualizar dentro de dinámicas de poder: Utilizar las teorías de Foucault (2013) y la colonialidad del poder (Quijano, 2005) para entender cómo el *mindfulness* puede estar siendo utilizado para disciplinar cuerpos y mantener estructuras de control y desigualdad.

Metodología / Método

La metodología de este estudio adopta un enfoque multidisciplinario y crítico para investigar el impacto del *mindfulness* en las escuelas, considerando desigualdades sociales y estructuras de poder. Primero, se realiza un análisis histórico del *mindfulness* para entender su introducción en la cultura occidental y cómo procesos de violencia, apropiación cultural e invisibilidad de tradiciones originales influyen en su implementación actual. Luego, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura⁴³ para examinar beneficios, efectos adversos, contraindicaciones e iatrogenia del *mindfulness* en el contexto escolar. Finalmente, se integra un análisis inspirado en Foucault (2013) y en la noción colonial del poder (Quijano, 2005) para contextualizar el *mindfulness* dentro de dinámicas de control y desigualdad, investigando quién se beneficia y quién es marginado por esta práctica. Este análisis crítico permite cuestionar las narrativas dominantes y explorar alternativas más inclusivas y transformadoras para su implementación en las escuelas.

Resultados y Discusión

La discusión aborda de cómo la integración del *mindfulness* en la cultura occidental puede conducir a la opacidad de sus raíces, lo cual contribuye a la ignorancia de las influencias de las culturas no occidentales. Este fenómeno puede generar la percepción equivocada de que el *mindfulness* es una innovación exclusivamente occidental. Destacadas figuras como Joseph Goldstein (2003) y Jon Kabat-Zinn (2003; 2010; 2017; 2021) han subrayado cómo la simplificación del *mindfulness* como una técnica de autoayuda, desligada de su base filosófica, ha generado críticas sobre la secularización de la meditación. Esta desconexión de sus raíces religiosas, presentes en el budismo, está intrínsecamente relacionada con la colonialidad (Quijano, 2005), ya que subestima las tradiciones originales y refuerza la supuesta superioridad de las culturas occidentales.

La predominancia de practicantes blancos y la elitización del acceso al *mindfulness* promueven una visión eurocéntrica y excluyente de la práctica, lo que refleja desigualdades socioeconómicas y raciales. Por ejemplo, en Brasil, los datos del IBGE (2019) revelan disparidades significativas entre blancos, negros y pardos en términos de pobreza, informalidad, ingresos y representatividad en cargos gerenciales, evidenciando desigualdades socioeconómicas. Aunque existe una variedad de cursos en línea de *mindfulness* disponibles, su comercialización generalizada y los costos asociados crean barreras financieras, excluyendo a individuos de bajos ingresos y afectando la diversidad y la inclusión en la comunidad de practicantes. La elitización del acceso al *mindfulness* perpetúa las desigualdades sociales y raciales, segregando a aquellos que no pertenecen a la clase media.

⁴³ La revisión sistemática de la literatura se encuentra disponible en el siguiente enlace: < https://drive.google.com/file/d/1-iZs5TpJIEz_LeSwcadvaijW7GIXzvm/view?usp=sharing>. Se trata de parte de una tesis doctoral que está en construcción.

El *mindfulness* es descrito frecuentemente como una técnica de control mental y un camino hacia la iluminación, lo que puede generar estrés, ansiedad y autocrítica en los practicantes. Esta perspectiva resalta la responsabilidad individual, reflejando la perspectiva eurocéntrica del discurso colonial. La reflexión sobre esta dinámica destaca la importancia de considerar otros enfoques filosóficos y culturales.

El proceso de validación y desmitificación del *mindfulness* está vinculado a dinámicas de colonialidad, donde las culturas occidentales dominantes moldean la percepción y validación de prácticas no occidentales. Su evolución de una práctica histórica a una técnica moderna refleja la influencia de las culturas euro-estadounidenses, marginando saberes no occidentales. La comercialización del *mindfulness* y su sistematización en programas de 8 semanas, junto con su base filosófica individualista, contribuyen a su apropiación cultural y a la desvinculación de sus raíces culturales y filosóficas.

Una revisión sistemática de los efectos del *mindfulness* en niños, realizada por la autora, destaca mejoras emocionales, sociales, cognitivas y neurobiológicas asociadas a la práctica. Estos beneficios incluyen mejoras en la regulación emocional, autoconciencia, atención plena y empatía, según varios estudios. El análisis de la relación entre el *mindfulness* y la regulación emocional revela una complejidad, especialmente considerando perspectivas colonialistas y expectativas de productividad. La práctica del *mindfulness* puede ser utilizada como una forma de disciplinar los cuerpos, orientando a los individuos a conformarse a normas predefinidas de comportamiento, a menudo ligadas a la productividad. Sin embargo, también ofrece la oportunidad de mejorar la salud emocional, permitiendo que las personas se conecten consigo mismas y estén más presentes en el momento presente.

Esta dualidad refleja un conflicto promovido por la colonialidad, donde el *mindfulness* mantiene sus beneficios, pero opera dentro de estructuras que no promueven la verdadera liberación, como se concibe en el budismo. En lugar de ello, refuerza las estructuras que aprisionan a los individuos dentro de un sistema de poder.

Aunque varios estudios señalan mejoras significativas en el bienestar subjetivo y en la salud mental infantil tras la práctica del *mindfulness*, existe una raíz en el mundo capitalista al considerar la búsqueda contemporánea de la felicidad a través del *mindfulness*. Esta concepción, proyectando la felicidad como un objetivo último y la meditación como un medio para alcanzarlo, refleja una visión colonial de la felicidad que contrasta con las enseñanzas budistas tradicionales, donde la meditación es solo un componente de un camino ético y moral más amplio, centrado en la búsqueda de la cesación del sufrimiento.

Este énfasis en la búsqueda de la felicidad puede desviar la práctica del *mindfulness* de las enseñanzas originales del budismo, transformándola en una búsqueda incesante de la satisfacción personal, en detrimento de ser un camino para la comprensión y aceptación del momento presente. Además, el análisis de los estudios revela un impacto notable en la actividad cerebral y en el desarrollo cognitivo atribuido a la práctica del *mindfulness*, sugiriendo no solo una influencia cultural sino también una posible influencia fisiológica en los cuerpos mediante la práctica regular de *mindfulness*. Estos cambios pueden interpretarse como una disciplina fisiológica, indicando que la meditación puede tener un impacto directo en la estructura y el funcionamiento cerebral.

La omisión de los posibles efectos adversos de la meditación en niños en los estudios plantea preocupaciones sobre la generalización de los beneficios sin el debido análisis de las particularidades individuales. Dada la heterogeneidad de los sujetos y la variedad de experiencias personales, es crucial reconocer que las respuestas a la práctica de *mindfulness* pueden diferir entre los individuos.

Conclusiones y Propuestas

El análisis crítico del *mindfulness*, especialmente en contextos educativos, revela una compleja dualidad entre sus beneficios aparentes y las dinámicas de poder que su práctica puede reforzar. Mientras que el *mindfulness* se promueve como una herramienta para mejorar

el bienestar emocional y fomentar una cultura de paz, su aplicación puede servir paradójicamente a los intereses del sistema neoliberal. Este sistema utiliza la disciplina de los cuerpos, según lo conceptualizado por Foucault (2013), para conformar a los individuos a normas productivas, perpetuando estructuras de poder que aprisionan a los sujetos en lugar de liberarlos.

Aunque la práctica del *mindfulness* ha mostrado mejoras en el bienestar subjetivo y en la salud mental, especialmente entre los niños, su interpretación e implementación en el contexto occidental reflejan una visión capitalista de la felicidad. Esta visión, arraigada en la colonialidad, desvía al *mindfulness* de sus enseñanzas budistas originales, convirtiéndolo en una búsqueda incesante de la satisfacción personal. Además, la falta de estudios que aborden los efectos adversos o contraindicaciones del *mindfulness* plantea preocupaciones sobre la generalización de los beneficios sin considerar las particularidades individuales y la diversidad de experiencias.

Por lo tanto, es imperativo adoptar un enfoque crítico al implementar el *mindfulness* en las escuelas, cuestionando si realmente promueve una cultura de paz para todos o si solo perpetúa las dinámicas de un sistema que valora la productividad y la conformidad. Esta reflexión es esencial para evitar la instrumentalización del *mindfulness* como una herramienta de biopoder, que disciplina los cuerpos de manera coercitiva e invisibiliza sus raíces filosóficas y espirituales, perpetuando así las desigualdades sociales y las jerarquías culturales.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir*. Leya.

Goldstein, J. (2003). *Insight meditation: A psychology of freedom*. Shambhala Publications.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). *Censo*. Disponible en <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-...> (Acceso el 5 de enero de 2022).

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.

Kabat-Zinn, J. (2010). *La práctica de la atención plena*. Editorial Kairós.

Kabat-Zinn, J. (2017). *Atenção plena para iniciantes: usando a prática de mindfulness para acalmar a mente e desenvolver o foco no momento presente*. Sextante.

Kabat-Zinn, J. (2021). The liberative potential of mindfulness. *Mindfulness*, 12(6), 1555-1563.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, (pp. 116-142). Buenos Aires: CLACSO.

REPENSANDO EL ÉXITO ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM

Marta Ambite Pérez
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: martaamb@ucm.es

Resumen

El enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2011) proporciona un marco teórico para pensar una educación de éxito en consonancia con la justicia social y el desarrollo humano. El objetivo de esta comunicación es ofrecer una perspectiva general de las aportaciones del enfoque de las capacidades al proceso educativo, poniendo el foco en 1) cómo se adapta su idea central de la autodeterminación a la infancia, 2) cómo es una educación coherente con el enfoque de las capacidades —cuáles son sus objetivos, curriculum y pedagogía— y 3) qué implicaciones tiene el enfoque de las capacidades para la inclusión. Tras una revisión de la bibliografía relevante se concluye que el enfoque de las capacidades de Nussbaum es un marco de referencia que permite reflexionar sobre el fin y el proceso de la educación ampliando los horizontes más allá del rendimiento en pruebas estandarizadas, las cifras de matriculación y la permanencia en el sistema. Asimismo, el enfoque de las capacidades proporciona herramientas conceptuales para reflexionar sobre cómo debe ser una educación para el desarrollo humano y la justicia social.

Palabras clave: enfoque de las capacidades, educación, justicia social, autodeterminación, inclusión

Introducción / Marco Teórico

Al reflexionar sobre el éxito escolar, es común caer en la ilusión de que los fines de la acción profesional están dados, y que las únicas preguntas pertinentes (profesionales y de investigación) que hay que plantearse son sobre las formas más eficaces y eficientes de alcanzar esos fines. Nada más lejos de la realidad, la única forma de ofrecer una educación coherente y de calidad es pensar la acción educativa en estrecha relación con lo que se considera deseable en términos educativos (Biesta, 2007). Partiendo de la premisa de que aspiramos a una educación que promueva el desarrollo humano integral y la justicia social, es crucial contar con una comprensión clara de los conceptos principales, que nos permitirá evaluar si nuestras decisiones están alineadas con los objetivos que buscamos alcanzar (Walker, 2003). En este sentido, el enfoque de las capacidades, principalmente desarrollado por Amartya Sen (2009) y Martha Nussbaum (2011), proporciona un marco teórico que respalda la toma de decisiones en consonancia con la justicia social y el desarrollo humano.

El enfoque de las capacidades es a la vez un marco de evaluación de la calidad de vida, muy vinculado con el Índice de Desarrollo Humano, y una teoría de la justicia social, basado en la pregunta “¿Qué puede ser y hacer cada persona?”. El enfoque considera a cada individuo como un fin en sí mismo, explorando no solo el bienestar general, sino también las oportunidades disponibles para cada persona. Otro aspecto crucial es la libertad de elección: los estados deben ofrecer un conjunto de oportunidades o libertades potenciales que las personas pueden o no ejercer, comprometiéndose así a respetar el poder de autodeterminación de cada ciudadano (Nussbaum, 2011). En definitiva, podríamos concebir las capacidades como las libertades potenciales para ser y para hacer de cada persona.

Es fundamental subrayar que cada capacidad es una combinación de las características personales de cada individuo y su entorno político, social y económico. Nussbaum (2011) propone una lista de 10 capacidades humanas centrales: 1) la vida, 2) la salud corporal, 3) la

integridad corporal, 4) los sentidos, la imaginación y el pensamiento, 5) las emociones, 6) la razón práctica, 7) la afiliación, 8) la convivencia con otras especies, 9) el juego y 10) el control (político y material) sobre el propio entorno, e insiste en la importancia de que los ciudadanos alcancen un umbral mínimo en todas ellas.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal de esta comunicación es recopilar la literatura existente sobre la aplicación del enfoque de las capacidades en el ámbito educativo, para profundizar en la comprensión del éxito escolar como desarrollo humano y justicia social, poniendo el foco en tres aspectos principales: 1) cómo se adapta la idea central de la autodeterminación a la infancia, 2) cómo es una educación coherente con el enfoque de las capacidades —cuáles son sus objetivos, currículum y pedagogía— y 3) qué implicaciones tiene el enfoque de las capacidades para la inclusión.

Metodología / Método

Se ha llevado a cabo una revisión de la literatura pertinente relacionada con el tema de estudio, utilizando una variedad de bases de datos que incluye Google Scholar y Dialnet, y las siguientes palabras clave: “capabilities approach” “education” “inclusion” “agency” “well-being” “children”. Tras una revisión de todos los resultados mediante la lectura de los resúmenes, se seleccionaron textos y autores de referencia que abordaban aspectos relevantes para la investigación (N=32). Posteriormente, se analizó críticamente la información recopilada y se identificaron los principales temas y perspectivas en el campo de estudio.

Resultados y Discusión

El enfoque de capacidades nos permite pensar en el éxito educativo en términos más allá del acceso a la educación, de permanencia en el sistema o de rendimiento académico. Alternativamente, pone el foco en la medida en que el potencial para realizar libertades individuales (o lo que es lo mismo, capacidades) se desarrolla *en y a través del* proceso educativo (Hart, 2012).

Participación y libertades en la infancia

Nussbaum (2011) entiende el proceso educativo como valioso en sí mismo y, a la vez, fundamental para el desarrollo y el ejercicio futuro de muchas capacidades humanas. Si observamos su lista de las 10 capacidades humanas centrales, podemos fácilmente concluir que la educación es un prerrequisito para la consecución de la mayoría. Tal es la importancia de la educación en el enfoque que, aunque la autora mantiene que se debe legislar en capacidades (libertades potenciales) y no en funcionamientos (libertades realizadas), dejando espacio para el ejercicio individual de elección⁴⁴, sí respalda la necesidad de que la educación sea un funcionamiento para los menores de edad, es decir, que sea obligatoria.

La necesidad de justificar desde el enfoque algo tan universalmente aceptado como es la obligatoriedad de la educación resalta la importancia que el planteamiento de las capacidades le atribuye a la autodeterminación del individuo. La centralidad de la agencia en el enfoque se vuelve compleja al aplicarla a la infancia: ¿hasta dónde es válido sacrificar una libertad de decisión en el presente del niño o niña para asegurar una libertad futura del adulto? Stoecklin y Bonvin (2014) argumentan que un buen punto de partida sería “no limitarnos a esperar a que el niño sea capaz de formar su propia opinión, sino procurar que se desarrollen procedimientos y técnicas que incluyan la voz de los niños en la mayor medida posible” (p.

⁴⁴ Para ilustrar la diferencia, diríamos que, en relación con llevar una alimentación saludable, el funcionamiento sería que los estados legislaran que todo ciudadano por ley debe llevar esta alimentación saludable. Extender la capacidad de llevar una dieta saludable, por otro lado, supondría ofrecer a los ciudadanos concienciación sobre qué supone una alimentación saludable y nutricionalmente equilibrada, y facilitar el acceso a productos de calidad y variados, permitiendo que cada individuo, con ese conocimiento y oportunidad, decida si desea ejercer esa libertad o no.

78). Hart y Brando (2018) inciden adicionalmente en la importancia de formar profesorado preparado para dar cabida al desarrollo de las libertades de los niños, por ejemplo, docentes capaces de iniciar una reflexión sobre la vida con los niños y sus cuidadores, capaces de identificar entendimientos compartidos sobre lo que constituye una noción de florecimiento humano y capaces de traducir esto a acciones en los centros educativos. El enfoque de las capacidades proporciona un marco teórico para reflexionar sobre el desarrollo de valores y aspiraciones en los niños, promoviendo tanto el bienestar como la libertad de elección. Además, ofrece un interesante debate sobre el derecho de la infancia a la autodeterminación y la participación (Hart y Brando, 2018).

¿Cómo es una educación para las capacidades humanas?

Ahora bien, no podemos suponer que la educación promueva automáticamente oportunidades valiosas para ser y hacer, o lo que es lo mismo, para el desarrollo de capacidades (Flores-Crespo, 2007). Por tanto, cabe preguntarse: ¿cómo es una educación para el desarrollo de las capacidades? ¿qué contenido y prácticas pedagógicas se resaltan en la literatura al respecto?

Para Saito (2003), el tipo de educación que mejor articula el enfoque de las capacidades parece ser aquella que fomenta la autonomía personal y, al mismo tiempo, desarrolla el juicio de las personas sobre las capacidades y su ejercicio. Flores-Crespo (2007) añade que el tipo de educación que se ajusta a esta descripción generalmente se conoce como "educación liberal". Nussbaum (1997) también relaciona la educación liberal con la educación para el desarrollo de capacidades e incluso señala tres directrices pedagógicas sobre cómo promover las libertades mediante la educación: trabajar la autocrítica, la concepción propia como ciudadano del mundo y la imaginación narrativa –ser capaz de ponerse en el lugar de otra persona–.

Bates (2007) hace una reflexión en profundidad sobre el contenido curricular y las prácticas pedagógicas que encajarían con el marco de las capacidades: habla de un currículo que no reduce lo complejo a lo simple, lo diverso a lo unitario, y que no impone juicios simplistas de bien y mal. También defiende que aprender, por lo tanto, es en gran medida una cuestión de reconciliarse con las culturas y diferencias como formas de comprender nuestro mundo y el de los demás. La acción pedagógica recomendadas por Bates (2007) son las llamadas "pedagogías productivas", que reflexionan críticamente sobre la naturaleza del conocimiento, que conectan con el mundo más allá del aula, que abrazan la diversidad, proporcionando al alumnado los apoyos que necesita.

En la era actual marcada por el pluralismo, el incremento de la polarización política y la proliferación de las fake news, es más relevante que nunca formar una ciudadanía madura (Cortina, 2022), con un entendimiento profundo de la justicia y de cuestiones morales básicas detrás del funcionamiento social y político (Suissa, 2015). Así, un curriculum y acción educativa en el marco de las capacidades, vinculada con la educación liberal, se perfila como un antídoto frente a los desafíos de la democracia contemporánea.

Capacidades e inclusión

Por último, en cuanto a las implicaciones del enfoque de las capacidades para la inclusión, Reindal (2015) argumenta que el planteamiento ofrece la posibilidad de construir un marco ético para la educación inclusiva, enfatizando el papel de la dignidad y el principio de considerar a cada persona como un fin en sí misma en el desarrollo de capacidades. Adicionalmente, el lenguaje de las capacidades puede ser compartido tanto por la educación general como por la educación especial, lo que facilita el establecimiento de un terreno común para un modelo de inclusión que abarque a todos los niños y niñas.

Para Nussbaum (2011) la educación cobra especial relevancia a la hora de reducir las desigualdades entre personas. Aunque su enfoque de las capacidades reconoce que el proceso educativo no tiene el mismo resultado para todos y que, en muchas ocasiones, reproduce desigualdades existentes (Hart, 2012), la presencia de un marco teórico como el

propuesto facilita que la toma de decisiones educativas sea coherente con una idea común de justicia (Walker, 2003).

Conclusiones y Propuestas

En definitiva, el enfoque de las capacidades busca contribuir a que las personas alcancen vidas buenas y florecientes, respetando en todo momento la libertad de elección sobre qué supone para cada individuo esta vida buena.

Aunque aún queda trabajo por hacer en el desarrollo de un análisis exhaustivo sobre la aplicación potencial de una perspectiva de capacidades a la educación, este marco ofrece un conjunto de herramientas conceptuales para reflexionar sobre formas de reducir las injusticias presentes en nuestros sistemas educativos y en la sociedad en general (Sen, 2009).

Una limitación clara de esta propuesta es que, para impregnar la educación con este enfoque es necesario un cambio significativo de paradigma educativo, que requiere la aceptación y adopción de las ideas desarrolladas por parte de toda la comunidad educativa. Además, es fundamental la coordinación y el trabajo conjunto para asegurar que todos los agentes educativos se dirijan hacia un objetivo común. Solo así se podrá crear un proyecto educativo duradero que trascienda las barreras de un aula o un colegio individual, promoviendo un impacto sostenible y profundo en el sistema educativo en su conjunto.

El enfoque de las capacidades nos permite reflexionar sobre el fin y el proceso de la educación ampliando los horizontes más allá del rendimiento en pruebas estandarizadas o la permanencia en el sistema. La educación por sí misma no asegura un resultado positivo, es lo que se hace en el día a día lo que marcará la diferencia, sobre todo si las acciones educativas están alineadas con los objetivos que buscamos alcanzar y sustentadas por un marco teórico que promueva la justicia social y el desarrollo pleno del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Bates, R. (2007). Developing capabilities and the management of trust. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 137-156). Palgrave Macmillan US.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Cortina, C. (2022). Educar para una ciudadanía democrática en el siglo XXI. En J.L. Fuentes, C. Fernández-Salineró & J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 13-21). Narcea.
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating education in the human capabilities approach. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 45-65). Palgrave Macmillan US.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 275-282.
- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293-309.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.

- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33.
- Sen, A. 2009. *The Idea of Justice*. Allen lane.
- Stoecklin, D., & Bonvin, J. (2014). The capability approach and children's rights. In C. S. Hart, M. Biggeri, & B. Babic (Eds.), *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond* (pp. 63-83). Bloomsbury.
- Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.
- Terzi, L. (2007). The capability to be educated. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 45-65). Palgrave Macmillan US.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the 'capabilities' approach offer? *British Journal of educational studies*, 51(2), 168-187.

GÉNERO E IDENTIDAD CULTURAL: DOS REALIDADES SOMETIDAS A LA MISTIFICACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

Natalia Cea Rodríguez
Universidade da Coruña

Autoría de correspondencia: natalia.cea@udc.es

Resumen

La situación sociolingüística en Galiza es compleja, a lo largo de la historia, el gallego se ha visto vulnerado e ignorado, especialmente en el ámbito público y educativo. Esto se vincula con la identidad cultural y la resistencia frente a la dominación lingüística y la glotofobia, que al igual que otros movimientos de odio (homofobia o xenofobia), estigmatiza, discrimina y excluye, de manera arbitraria, injusta e ilegal, personas y no lenguas, así como la conservación de estereotipos y prejuicios (Blanchet, 2010). El género también juega un papel crucial, con las mujeres enfrentando una mayor vulnerabilidad en la sustitución lingüística y el proceso de construcción identitaria. En el contexto educativo, el eje político que lo ampara (a nivel lingüístico) ha llevado a un declive en los usos de la lengua gallega. Las escuelas de inmersión lingüística en gallego buscan contrarrestar esta tendencia. Además, teniendo en cuenta la influencia del género, se esclarece una situación discriminatoria con las mujeres gallego-hablantes sintiéndose más presionadas y estigmatizadas por su elección idiomática. Esta dinámica revela relaciones desiguales de poder y la necesidad de abordar tanto la discriminación lingüística como de género en la sociedad gallega y la responsabilidad y el poder de las instituciones educativas ante esta situación.

Palabras clave: identidad cultural, lengua minorizada, género, mistificación.

Introducción / Marco Teórico

La situación sociolingüística constituye una realidad dinámica y extremadamente compleja para un idioma (Monteagudo et al, 2018). El idioma desempeña un papel fundamental en el proceso de construcción de identidad, es un elemento clave de la cultura y de la comunicación humana. Siguiendo a Siguán (2001, p. 146), las personas aprendemos a hablar y a través del lenguaje es como asumimos ideas y sistemas de valores. Además, la lengua también puede ser utilizada como una forma de resistencia y afirmación cultural, especialmente en situaciones en las que una cultura diferenciada cuida dentro de su esencia, una lengua minorizada en peligro de desaparecer o ser absorbida por completo por lenguas y culturas dominantes. En el caso del gallego acontece así y lo justifican los datos del INE publicados en 2021, que colocan por primera vez en la historia al español como lengua mayoritaria en la comunidad gallega. Pilar García Negro habla de esa dominación dentro de la globalización a escala española, que sumiso ante el inglés, pretende ejercer su dominio monocrático sobre lenguas inferiores. Define el fenómeno del racismo lingüístico: "por referirnos sin paliativos a la estrategia de exclusión de la lengua gallega, sobre la base del imperio de la lengua oficial del Estado; el "español" (García Negro, 2009, p. 11). Pero esa tentativa uniformadora depende del otro para reafirmarse continuamente. En el idioma, en función del tiempo histórico y de las necesidades del sistema deben cambios terminológicos y tácticas diferentes. También en función de la posición del elemento subordinado, de su emergencia como ser humano socialmente circulante, del avance y de sus aspiraciones. Es ahí donde el dominante surge para caracterizar el elemento dominado. Y continuando con Siguán (2001), si entendemos la lengua como elemento clave de la cultura, se entiende que

su pérdida puede llevar también a la pérdida de la identidad cultural y a la exclusión social. Por lo que el racismo lingüístico (expresión de exclusión) es una cuestión de vital importancia de cara a investigar la construcción de identidades e o mantenimiento de estas. Elsa Quintas relata en *Nós Diario* (2023), relaciona directamente el cambio de lengua con aceptar la dominación, reconocerse como elemento subordinado y el dolor que supone ese proceso. Se da una relación desigual, vertical y abusiva que también García Negro (2010) analiza y relaciona con la específica inferiorización social de las mujeres aclarando analogías como: la carga represiva sobre ambas o el recordatorio continuo sobre que es mucho más abundante la literatura producida desde el elemento hegemónico, sobre el dominado. La variable género ya se ha incluido en valoraciones demoscópicas que parecen apuntar a una mayor vulnerabilidad de las mujeres en el proceso de substitución lingüística. En *Nós Diario*, López Sández (2023) destaca el porcentaje de mujeres monolingües en castellano, 26%, frente a un 22,3% de hombres que no hablan habitualmente gallego. Porcentaje superior que no representa una fractura radical, pero si una brecha potencialmente grave. En 2023 el Seminario de Sociolingüística publica un estudio que desarrolla el estado de la cuestión lengua y género. En ese volumen resaltan ejemplos de informantes que eximían asimetrías entre el uso que hacen los niños con respecto a sus hermanas (niñas), o a presiones ejercidas sobre las mujeres al incorporarse al mundo laboral para que utilizasen el español, frente a sus compañeros (hombres), a los que se permitía mayor libertad de elección lingüística. Hay que contextualizar la situación legal del idioma en los centros educativos gallegos. El Decreto 79/2010 para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galiza, ha colocado la lengua gallega en situación de desventaja frente al español o incluso, el inglés. *Nós Diario* publica en 2022 un gráfico a partir de un estudio cuantitativo realizado por el Seminario de Sociolingüística de la mano de Henrique Monteagudo, et al (2021) sobre las prácticas lingüísticas en la infancia, representando la incidencia de los cambios normativos en los usos orales y escritos en la escuela. En este gráfico se evidencia un descenso exponencial de los usos del gallego en los centros educativos desde la implantación del decreto 79/2010. Para compensar esta desigualdad, favorecer la aclamada equidad, y dar la posibilidad de recibir una educación en gallego (derecho constitucional), emergen las escuelas de inmersión lingüística en gallego. Durante el proceso de investigación se llevaron a cabo diversas entrevistas a adolescentes, que en algún momento de su escolaridad obligatoria han formado parte de esta institución, y que en la actualidad estudian en un instituto público de Galiza. En esas conversaciones surgen temas y variables que confirman la identidad como una realidad más compleja en situaciones de descompensación social y en base a la información recogida anteriormente, ser mujer y hablar gallego son factores que aumentan potencialmente la desigualdad social. El género había sido considerado al inicio de la investigación, pero consciente de que la muestra sería demasiado pequeña (tres mujeres y dos hombres) para sacar conclusiones claras, no se puso el foco en él. Serían las entrevistadas, las que reclamarían la importancia de este factor en el proceso de construcción identitaria, con su elección idiomática, su autoestima y autopercepción. El género es una de las realidades que más diferencian la construcción identitaria de cada una de las informantes. Foucault (1979) defiende que el poder se encuentra disperso en múltiples contextos, permeando las relaciones sociales, instituciones, discursos y prácticas cotidianas. El poder no es sólo una relación de dominación o sumisión, también implica resistencia y lucha. Las relaciones de poder son dinámicas y cambiantes y se construyen a través de procesos de negociación, conflicto y estrategias de resistencia por parte de quienes ejercen el poder. En los relatos recogidos se infieren relaciones de poder desiguales, y no es casualidad que en el caso masculino se auto perciban, no como dominantes, pero sí como resistencia, y ellas como sumisas, cuestionadas, señaladas.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos específicos en este ámbito de la investigación son: investigar la relación entre género e identidad mediante revisión bibliográfica, análisis y comparación de los datos recogidos en la investigación cualitativa realizada; explorar la interseccionalidad de dos realidades subalternas como son las mujeres y los idiomas no normalizados; descubrir cómo influye el género en el uso de la lengua gallega y la elección idiomática según el contexto y las figuras de poder; y averiguar sobre las consecuencias emocionales ante una doble situación de desigualdad y vulneración de derechos.

Metodología / Método

Esta investigación se realiza bajo los parámetros de la metodología cualitativa por ofrecer este método herramientas para revelar aspectos que normalmente quedan ocultos en métodos cuantitativos. La investigación cualitativa permite profundizar en contextos y entender como los individuos construyen su realidad a través de la interpretación de sus experiencias. Creswell (2013) considera como base de lo cualitativo la interpretación de fenómenos sociales y culturales, foco de estudio de la presente investigación. Las técnicas principales para la recogida de datos han sido, por supuesto una revisión bibliográfica para situarnos en el estado de la cuestión, y a continuación, la entrevista abierta y el grupo de discusión. Las entrevistas abiertas o semiestructuradas permiten que los participantes compartan sus experiencias y puntos de vista en sus propias palabras, lo que puede proporcionar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, accediendo a lo subjetivo, a la interpretación individual (Rubin y Rubin, 2012). El focus group permite captar la complejidad de las diferentes perspectivas aportadas, fomentando en todo momento la interacción y el intercambio de ideas y opiniones (Krueger y Casey, 2009), produciendo así conocimiento colectivo. En cuanto al análisis de los datos, se optó por el análisis temático de narrativas. La primera responde a la identificación y análisis de los temas recurrentes (Braun y Clarke, 2006), procurando las ideas principales y las conexiones subyacentes. La segunda, el foco está en el estudio de las historias y narraciones de los participantes, analizando estructura, personajes, eventos y significados atribuidos (Riessman, 2008).

Resultados y Discusión

Una de las entrevistadas apunta: "Por ser mujer ya tienes ciertas etiquetas, si eres mujer y hablas gallego es peor, asumen que eres nacionalista y feminista... te van a señalar más." Muy relacionado con el concepto de interseccionalidad de Collins e Bilge explicado en Viveros (2016), la informante describe como varias de las esferas que la definen (lengua o ser mujer), se entrelazan y moldean sus decisiones y actuaciones individuales dentro de la colectividad y en relación con el contexto en el que se desarrollan. De su discurso se deduce que; hablar gallego se relaciona directamente con otras formas de lucha y resistencia (nacionalismo feminismo); al etiquetarte te limitan, te obligan a tomar decisiones, decidir participar de la lucha o hacer un cambio, disimular o incluso renunciar a la identidad diferenciada, y ser uno más. Esto responde a la voluntad de no ser molestado que Goffman (1956, citado en Gómez, 2020), define como *face* negativa o imagen pública. Uno de los chicos entrevistados, relata un ejemplo de esa imagen pública en relación con la mistificación de la realidad identitaria y de género: "En una clase de biología, que tenía que impartirse en gallego por ley, el profesor dijo que la daría en castellano. Mi hermana no estaba conforme pero no dijo nada por no exponerse ante toda la clase y por evitar conflicto con el profesor. Yo lo diría." En esta situación él no tiene problema en exponerse hablando gallego, pero ella sí. Otra de las niñas que forma parte del grupo de discusión añade que lo entiende, que es normal, que ella tampoco se expondría pero que, si fuese una profesora, tal vez se animaría. ¿Intuimos aquí, de nuevo, una relación de poder dispar? La asunción de derechos descompensados por ser mujer se hizo toda su vida de manera tan sutil, que entender como normal la superioridad

masculina no extraña a nadie. De hecho, cuando indica que, si se tratase de una profesora, podría reclamar sus derechos, el resto de las y los informantes, asienten dándole la razón con cierta resignación. Todo esto sólo es un esbozo de la tensión de dominio desfavorable. García Negro (1999), habla de disimetría legal de los idiomas minorizados con respecto al español. Y en el caso de la consideración legal de la mujer, de una desigualdad real todavía no conjurada. Si hablamos en términos de justicia social y derechos humanos, la solución está clara: deben desaparecer las marcas de género en cuanto marcas discriminatorias, lo mismo que deben desaparecer las marcas valorativas de los idiomas que viven en estado hipotenso. En términos sociales, genéricos, lingüísticos: no cabe otra alternativa justa y democrática.

Conclusiones y Propuestas

La escuela no es ajena a esas marcas discriminatorias. Comprobamos casi veinticinco años después del ensayo de la autora M.P. García Negro, a través del discurso de las personas informantes, que, con toda renovación pedagógica, la cuestión de género sigue siendo descuidada en el ámbito educativo. Incluso, en alternativas progresistas e innovadoras en cuanto a libertades y respecto de los derechos humanos. Sumado a otra realidad maltratada: la lengua gallega en Galiza, no podemos obviar la necesidad de investigación, divulgación y conciencia de cara a promover cambios que nos lleven a un bienestar común. Responsabilidad compartida entre la comunidad educativa y la esfera política y social. Obtener un resultado reivindicativo del papel de las mujeres y del gallego como lengua válida servirá de base para indagar la primacía de ideas reformuladas, para que la crítica regrese sobre el objeto de estudio, para revisarlo y desestabilizarlo, propiciando una mudanza real y significativa, que debe darse ya en escuelas, institutos y universidades.

Referencias bibliográficas

- Blanchet, Ph. (2010). Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes. *Cahiers de Linguistique* n° 35/2, 2009 [2010], 165-183.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). El análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), pp. 77-101.
- Carrazoni, Y. (2022, 23 de novembro). O uso do galego na escola caeu en picado coa entrada en vigor do 'decreto do plurilingüismo' do Goberno de Feixoo. *Nós Diario*. Recuperado de: <https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/decreto-plurilinguismo-caida-...>
- Creswell, J. W. (2013). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Ediciones Península.
- García Negro, M.P. (1999). As mulleres e os idiomas non normalizados, dúas realidades submetidas a mistificación. En García Negro (ed.), *Sempre en galego*. Laiovento.
- García Negro, M. P. (2009). A lóxica do racismo lingüístico. A súa funcionalidade. En García Negro (ed.), *Sobre o racismo lingüístico*. Laiovento.
- García Negro, M. P. (2010). Dúas subordinacións en paralelo: mulleres e lingua galega. VI Xornadas sobre Lingua e Usos, (pp. 79-88). Universidade da Coruña.
- Gómez Martínez, L. (2020). A muda lingüística na xuventude: momentos e factores. *Cadernos de Lingua*, 38, 9-52.
- Instituto Nacional de Estadística (2021) Encuesta de Características Esenciales de la Población y Viviendas. (22/02/23). Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/ecepov_2021_feb.pdf
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Grupos de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Akal.

- López Sández, M., Loredó Gutierrez, X., Vázquez Grandío, G. (2023). Lingua e xénero en Galicia: estado da cuestión. Seminario de Sociolingüística Sección de Lingua. Real Academia Galega. DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.414>
- Monteagudo, H., Loredó, X., Vázquez, M. (2018). Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992 – 2016. Real Academia Galega. DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.327>
- Monteagudo, H., Loredó, X., Vázquez-Grandío, G. S., Nandi, A. (2021). A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización. Seminario de Sociolingüística Prácticas lingüísticas na infancia. Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.389>
- Quintas Alborés, E. (2023, 6 de marzo) Mudar de lingua doe. Nós Diario. Recuperado de: <https://www.nosdiario.gal/blog/elsa-quintas-albores/mudar-de-lingua...>
- Riessman, C.K. (2008). Métodos narrativos para las ciencias humanas. Ediciones Morata.
- Rois, S. (2023, 15 de novembro) A fenda de xénero no uso da lingua debilita a transmisión interxeracional: "Xogámonos o futuro da lingua". Nós Diario. Recuperado de: <https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/fenda-xenero-uso-da-lingua-debilita-...>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). La entrevista en profundidad: Arte y técnica para escuchar datos. Ediciones Morata

ESTUDIO ACTITUDINAL DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RURALES DE CASTILLA Y LEÓN ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Noelia Santamaría Cárdena
Universidad de Valladolid

Autor de correspondencia: noelia.santamaria.cardaba@uva.es

Resumen

La etapa de Educación Secundaria enfrenta nuevos desafíos sociales con el objetivo de formar ciudadanos globales comprometidos con la creación de un mundo más sostenible, humano y justo. Además, es crucial considerar la necesidad de realizar estudios en contextos rurales. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es diagnosticar las actitudes de los institutos de educación secundaria (IES) en zonas rurales de Castilla y León respecto a la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). La metodología empleada es cuantitativa, utilizando un estudio descriptivo basado en encuestas. La muestra de esta investigación incluye a 99 equipos directivos de educación secundaria. Los datos recopilados fueron analizados mediante un estudio exploratorio utilizando un análisis estadístico de clúster bietápico, lo que reveló la existencia de tres tipos de centros según sus actitudes hacia la ECG: pasivos, receptivos y proactivos. Los resultados indican que la situación de la ECG en secundaria necesita mejorarse para promover una formación adecuada de ciudadanos globales críticos.

Palabras clave: actitudes, Institutos de Educación Secundaria, educación para la ciudadanía global, educación rural.

Introducción / Marco Teórico

La formación de una ciudadanía con conciencia crítica que abogue por la justicia social para caminar hacia la transformación social hacia una más sostenible y humana es una cuestión relevante en la actualidad, por ello se debe educar para la ciudadanía global (Pashby et al. 2021). Por ello, la Educación para la Ciudadanía Global (en lo sucesivo, ECG) ha ido cobrando diferentes acepciones con el paso del tiempo. Inicialmente, se la reconocía bajo el concepto de Educación para el Desarrollo y actualmente ya ha adquirido la denominación de ECG Crítica o, para otros autores, Educación para la Transformación Social (Santamaría-Cárdena et al., 2021).

La Educación Secundaria Obligatoria (referido en el documento también como ESO) enfrenta una situación compleja en toda Europa, necesitando una "reestructuración para enfrentar los nuevos retos, como se refleja en las reformas implementadas en la última década en la mayoría de los países" (Bolívar, 2004, p. 3). En este estudio, se reconoce que este nivel educativo es uno de los más complejos y, además, se enfoca en la enseñanza impartida en las zonas rurales de Castilla y León. Esto hace que la investigación sea especialmente interesante, dado que hay una escasez de estudios centrados en el ámbito rural (Abós et al., 2021). Asimismo, este estudio ayuda a entender la realidad de los centros de secundaria en zonas rurales, lo cual es crucial porque sus centros educativos se han visto desplazados a una marginalidad que les diferencia de los centros urbanos.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este estudio es: desarrollar un diagnóstico sobre las actitudes de los IES ubicados en zonas rurales de Castilla y León hacia la enseñanza de la ECG, lo que permitirá determinar si es necesario implementar mejoras para promover esta temática.

Metodología / Método

La metodología utilizada es cuantitativa, mediante un estudio descriptivo de encuesta. La muestra de esta investigación está formada por 99 equipos directivos de educación secundaria ubicados en zonas rurales castellano-leonesas de los 149 existentes según la información disponible en la página de la Consejería de Educación de Castilla y León. Se trató de alcanzar el máximo número de participantes por lo que se contactó con todos los centros de secundaria logrando respuestas de 99 y garantizando la representatividad estadística del presente estudio. Los datos recopilados se analizaron mediante un estudio exploratorio utilizando un análisis estadístico clúster bietápico, revelando la existencia de tres tipos de centros según sus actitudes hacia la ECG: pasivos, receptivos y proactivos (Blasco-Serrano et al., 2019).

Resultados y Discusión

El 41,4% (41 equipos directivos) de los Institutos de Educación Secundaria participantes pertenecen al clúster de los centros pasivos puesto que no incluyen acciones sobre ECG en sus Proyectos Educativos de Centro. El 27,3% (27 centros) de los centros de secundaria rurales encuestados son receptivos. Estos equipos directivos consideran que en sus centros no se incluyen acciones sobre ECG en su PEC, aunque sí que realizan acciones coordinadas de ECG. Del mismo modo, el 31,3% (31 participantes) de los Institutos participantes pertenecen al grupo de los centros proactivos. Los equipos directivos de este tipo de centros si consideran que sus PEC incluyen acciones sobre ECG y también afirman que existen acciones coordinadas para trabajar la ECG.

Los resultados indican que la situación de la ECG en secundaria debe mejorarse para fomentar la correcta formación de ciudadanos globales críticos. En este sentido, los equipos directivos participantes tienden a estar de acuerdo en que la ECG no es una cuestión familiar para el profesorado de sus IES. Esto pone de manifiesto una carencia en la enseñanza de aspectos relacionados con la ECG en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial proporcionada por los centros universitarios como en la formación continua.

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, las actitudes de los equipos directivos de los IES rurales en Castilla y León hacia la ECG son mejorables. Además, los coordinadores de estos centros de secundaria suelen considerar insuficiente la formación que posee el profesorado en esta etapa educativa sobre la ECG.

Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible*. Graó.
- Blasco-Serrano, A. C., Diesta, B., & Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 51-22.

- Pashby, K., Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Santamaría-Cárdaba, N., Martínez-Scott, S., & Vicente-Mariño, M. (2021). Discovering the way: Past, present and possible future lines of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 19(5), 687-695.

¿LOS DERECHOS HUMANOS PUEDEN SER UN TEMA CONTROVERSIAL EN LA SALA DE CLASES? LA EXPERIENCIA DE TRES ESCUELAS CHILENAS

Patricia Ojeda Millahueque¹
Universidad de Barcelona¹

Autoría de correspondencia: pojedami7@alumnes.ub.edu

Resumen

En medio de las consecuencias del Estallido Social en Chile y la falta de credibilidad de las instituciones gubernamentales que, se supone, protegen los derechos humanos, esta investigación busca dar relevancia a la Educación en Derechos Humanos que se realiza en las escuelas. Mediante una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo los temas controversiales pueden ser una herramienta para la Enseñanza de los DD.HH. a partir de la experiencia vivida en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres escuelas de la región metropolitana chilena durante el año 2021. Primero, se evaluaron los resultados de una pregunta escrita que realizaron 32 estudiantes de Segundo Medio y se entrevistó a los profesores de historia. A partir de estos resultados se creó una pregunta problematizadora que trató temas controversiales desde un enfoque en derechos para ser trabajada en clases. Por último, se analizaron entrevistas a 12 estudiantes y sus docentes, con el fin de identificar los aprendizajes de los estudiantes con respecto a los DD.HH. Destacamos entre nuestros resultados, la urgencia que tiene implementar una educación Sobre los derechos humanos antes de tratar su controversialidad, con el fin de empoderar a los jóvenes en la promoción y defensa de sus derechos.

Palabras clave: educación sobre derechos humanos, temas controversiales, didáctica de las ciencias sociales.

Introducción / Marco Teórico

Para Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré (2015) la Educación en Derechos Humanos debe enfocarse desde la controversialidad que tienen los derechos con el fin de promover una interacción dialógica en el aula. De esta manera, se desarrollan las competencias necesarias para que los estudiantes participen de una sociedad democrática y defiendan los derechos humanos. Sin embargo, variadas investigaciones destacan las dificultades que existen para la discusión de temas controversiales en el aula (Cassar et al., 2021; Mcavoy & Hess, 2013). En particular, Cavieres-Fernández & Villalón, (2024) identifican las dificultades de las escuelas para abrir espacios de deliberación en el contexto del Estallido Social chileno, en el año 2019.

Las protestas de ese año en Chile visibilizaron el malestar que existía por las consecuencias de la democracia neoliberal y el libre mercado en el acceso a derechos sociales básicos (Barrientos Oradini et al., 2021). El eslogan “hasta que la dignidad se haga costumbre” retumbó en las calles y mientras tanto, la ministra de educación anunció públicamente un proyecto de ley contra el adoctrinamiento que realizaban los docentes en las escuelas (Mineduc.cl, 2019). Las acusaciones por adoctrinamiento que recibió el profesorado refleja las dificultades que existen para tratar temas actuales y socialmente relevantes en el aula, visibilizar los desacuerdos que existen en la sociedad, fortalecer una mirada crítica a la realidad y procurar un enfoque de derechos en las escuelas.

Según la Resolución de las Naciones Unidas (2012) la Educación en Derechos Humanos (EDH) engloba tres aspectos: la educación sobre los DD.HH., que se orienta a conocer las

normas, principios, valores y mecanismos que los protegen; la educación por medio de los DD.HH., en donde se aprende y se enseña siempre respetando los derechos de docentes y estudiantes; y la educación para los DD.HH., que propone ejercer, respetar y defender sus derechos y los de los demás. Según esta normativa, se espera promover una cultura de respeto, defensa y promoción de los DD.HH. (Bajaj, 2011). Esto significa, que es necesario entregar a los educandos las herramientas suficientes para que puedan actuar en defensa de los DD.HH. Por esta razón, la EDH está destinada a empoderar a individuos y comunidades (Bajaj, 2011; Osler & Skarra, 2021). Así pues, una educación en derechos humanos debe contemplar tanto el conocimiento, como acciones cotidianas concretas (Dusi et al., 2012).

Objetivos / Hipótesis

En este contexto, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo los temas controversiales pueden ser una herramienta para la Enseñanza de los DD.HH. Para ello, a través de una metodología cualitativa, primero, evaluamos el nivel de conocimiento sobre DD.HH. de los estudiantes de Segundo Medio de tres escuelas chilenas y luego, a través de una pregunta problematizadora que considerara una temática controversial, se implementó una secuencia didáctica con el fin de dar cuenta de la importancia de la defensa de los DD.HH.

Metodología / Método

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en el contexto del proyecto “Inclusión y efectividad en Pensamiento Histórico y Ciudadanía”⁴⁵ desarrollado en el año 2021 en 7 escuelas de la Región Metropolitana. Para esta investigación se considera lo realizado en tres escuelas de características similares, cuyos estudiantes ingresan en Primero Medio (nivel de educación secundaria inferior o ISCED 2) y en su mayoría optan por una modalidad técnico profesional. La investigación se centra en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS), un profesor de la asignatura por escuela y sus estudiantes de Segundo Medio (ISCED 2: 15 – 16 años), los cuales participaron voluntariamente en el estudio. La siguiente tabla describe algunas de las características de las escuelas:

Tabla 1
Características de las escuelas

	Escuela A	Escuela B	Escuela C
Tipo	Particular	Particular	Administración
	Subvencionado	Subvencionado	delegada
Modalidad	Polivalente	Técnico Profesional	Técnico Profesional
Comuna	San Ramón	Puente Alto	Santiago
Matrícula total	550	512	347
Nº de estudiantes en IIº	136	75	116

Procedimiento

Se desarrollan dos etapas consecutivas en la recolección y análisis de datos a partir de una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo (Gibbs, 2012). La primera etapa, se realizó en el 1º semestre escolar del año 2021 y consistió en la evaluación de la respuesta escrita a una pregunta abierta de un cuestionario. Esta pregunta tiene como objetivo que los estudiantes escriban su opinión sobre el Estallido Social ocurrido en Chile durante el año 2019 y reflexionen sobre su rol en este evento. De las 327 respuestas esperadas, 151 estudiantes respondieron el cuestionario y quienes respondieron la pregunta abierta fueron 61 estudiantes. Para el análisis de estas respuestas, se excluyeron las repuestas cortas, menores de cuatro palabras, por lo que se consideró finalmente el análisis en profundidad de

⁴⁵ Proyecto del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Financiado por PIA-CONICYT CIE 160007.

32 respuestas (5 respuestas de la Escuela A, 13 respuestas de la Escuela B y 14 respuestas de la Escuela C). Debido a la baja tasa de respuestas y la diferencia de cantidad de respuestas por escuela, se analizaron los datos como un todo sin realizar un estudio comparativo entre casos. Se analizaron las respuestas a partir de la creación de códigos emergentes a partir de un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) cuyo foco era identificar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los derechos humanos. En esta etapa también se entrevistó a los docentes de la asignatura y se les preguntó cuáles eran las principales dificultades o limitaciones en la enseñanza de la historia, con el fin de triangular los datos obtenidos. El análisis temático se realizó a partir de códigos emergentes utilizando el software Atlas.ti.

A partir de los resultados obtenidos en esta primera etapa se implementó una secuencia didáctica, cuyo eje central era la resolución de una pregunta acerca de una temática controversial. La creación de la pregunta problematizadora la realizó cada profesor, considerando el avance curricular, el contexto de la escuela y los estudiantes. Las investigadoras guiaron su construcción velando por incluir un tema controversial que reflejara diversidad de posturas, que se relacionara con el curriculum escolar y que tuviera un enfoque en DD.HH. En otras palabras, se propuso evitar un tema controversial que diera la posibilidad a los estudiantes de posicionarse contra la democracia y los DD.HH. En la siguiente tabla se presentan las distintas preguntas diseñadas e implementadas por los docentes.

Tabla 2
Preguntas problematizadoras

Escuela	Pregunta problematizadora. Eje de la secuencia didáctica.
A	A pesar de la Declaración de los Derechos Humanos creada después de la 2ª guerra mundial, se han continuado violando los derechos humanos en distintas partes del mundo, incluyendo nuestro país. En ese contexto, ¿Por qué sería importante en la actualidad mantener la defensa de los derechos humanos?
B	En el mundo y en Chile se han violado sistemáticamente los derechos humanos durante el siglo XX. Sin embargo, algunos sectores no reconocen estas vulneraciones ¿Cuáles son los riesgos para nuestra sociedad de que existan personas que nieguen la violación de los derechos humanos?
C	En relación con la historia reciente de nuestro país ¿En Chile se han respetado y valorado los derechos humanos?

Luego de la implementación de la secuencia didáctica se entrevistó a 4 estudiantes por escuela y a sus profesores, considerando su opinión sobre los aprendizajes evidenciados. Las entrevistas individuales y semi-estructuradas tuvieron una duración aproximada de 1 hora. Se transcribieron y analizaron por medio de una codificación abierta considerando los siguientes ejes temáticos: enseñanza de los DD.HH., aprendizaje de los DD.HH. y ciudadanía y DD.HH.

Resultados y Discusión

Primer semestre

A partir del análisis de las 32 respuestas se destaca que solo 6 estudiantes nombran la palabra “derecho(s)”. Además, 19 estudiantes no mencionan la palabra derecho(s) o derechos humanos, pero hacen referencia a temas relacionados a ellos. Por ejemplo, aluden a conceptos como: ideales de igualdad y dignidad, desigualdad de clases, injusticia, necesidades sociales, alza de precios, corrupción, crisis de representatividad, exigir “cosas que hacen falta” o “pedir lo justo”, mencionan que el “gobierno no ayuda” o que el “sistema da pena”, identifican la necesidad de “hacerse escuchar” y también mencionan lo mal que estuvo que los carabineros dispararan a los civiles durante las protestas. Por otra parte, 4 estudiantes mencionan la violencia que ocurrió en el estallido social solo considerando lo que realizaron manifestantes durante las protestas. Por último, los 3 estudiantes restantes, no se posicionaron frente al tema del estallido social o declararon no saber del tema.

En síntesis, a partir de este ejercicio pudimos evidenciar la falta de conocimiento que tenían los estudiantes sobre qué son los derechos humanos, la violación y vulneración de los DD.HH. y cuáles son los derechos que deben ser exigidos.

Con respecto al tratamiento de la temática de DD.HH. en clases, la profesora C y el profesor B mencionan que no es un tema que se haya visto con los estudiantes. La profesora C destaca que esta es un contenido que se trata en profundidad en los siguientes años de escolaridad. Ahora bien, con respecto a esta temática, al preguntarle la profesora A sobre las dificultades o limitaciones que tiene al enseñar historia responde:

“La asociación súper simplista, pero que es súper común, de que hablar de DD.HH. es ser comunista. Me ha pasado un par de veces. Incluso, el año pasado tuve una queja, [...] una apoderada estaba muy indignada, me acusó [...] de que yo estaba adoctrinando a su hijo en DD.HH., porque le había estado hablando de Dictadura.” (AS1PF)

Segundo semestre

Luego de implementar la secuencia didáctica guiada por la pregunta controversial que estaba relacionada con los derechos humanos, le preguntamos a los estudiantes su opinión sobre esta actividad. Estas son algunas respuestas sobre lo que consideran que aprendieron:

Tabla 3

Estudiantes: Citas representativas de la pregunta ¿Qué aprendiste?

Escuela A	Escuela B	Escuela C
Aprendí hartas cosas, conceptos que no conocía también, definir los derechos humanos y las razones por las que se tienen que seguir defendiendo, toqué temas que no habíamos tocado antes en clases. (AE03F)	Lo que aprendí de estas clases, fue la importancia y la valoración de los DD.HH. También, que hay distintos puntos de vista y que hay distintas opiniones. Porque por lo general uno piensa en los DD.HH. y piensa que nadie se niega que existan, pero sin embargo hay quienes los niegan. (BE02M)	El tema de los derechos humanos igual es un poco complicado por más que digan que todo el mundo tiene derechos y cosas así. Pero lo que nosotras estábamos viendo en esa guía es cómo se vulneraron, y cómo no debería volver nunca a pasar. (CE02F)

Los estudiantes recordaban cuál era la pregunta problematizadora que respondieron y a pesar de la diferencia que hubo en cada escuela, los estudiantes declararon unánimemente aprender sobre los DDHH. y sobre la importancia de reconocer su valor y defenderlos. Un estudiante mencionó:

“Creo que la historia está ahí para que uno vaya aprendiendo de los errores de otros y evitando caer en los mismos errores. Por ejemplo...caer en el error de seguir violando los DD.HH. [...]. Para qué caer en el mismo error hoy en día, en la actualidad, si ya se sabe, ya está escrito, que las consecuencias de esto son catastróficas.” (AE02M)

Asimismo, los profesores coincidieron con respecto a los beneficios que tuvo el enfoque en DD.HH. en las preguntas controversiales que se trabajaron en clases. En la tabla 4 se pueden observar algunas citas representativas.

Tabla 4

Citas representativas de los profesores

Escuela A	Escuela B	Escuela C
Me doy cuenta de que ellos comprendieron, [...]	Me he topado con casos de estudiantes, que hemos	¿Lo que aprendieron? Primero, entender qué eran

sobre todo el enfoque en derechos humanos. No me encontré hasta ahora con ningún... en ningún caso, con un estudiante que los cuestionara como tal. Y las respuestas que revisé, claro, la mayoría o una parte importante, identificó cuál es la importancia de defender los DD.HH. hoy día y qué pasa cuando estos DD.HH. se vulneran. (AS2PF)	estado conversando [...] Hay una estudiante que me dijo: “si Kast está proponiendo que te puedan detener en la casa, eso es una violación a los DD.HH.”. [...] Por lo tanto, el uso de terminología o el uso de conceptos o la diferenciación de los conceptos de violación y vulneración, los chicos lo entendieron bien y lo aplican en su día a día. (BS2PM)	los derechos humanos. Entender qué no es, la violencia por la violencia, sino la violencia desde un lugar, o desde una institución. (CS2PF)

Conclusiones y Propuestas

El objetivo de esta investigación era profundizar en la Enseñanza de los DD.HH. a través de la identificación y discusión de la controversia de los DD.HH. (Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré, 2015). Sin embargo, a partir de los resultados analizados durante el primer semestre, se identificó el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre qué son los derechos y qué implica la violación y vulneración de éstos. En este contexto, existe la necesidad de que los estudiantes primero conozcan *sobre* los derechos humanos (Naciones Unidas, 2012), antes de promover su controversia en el aula. Por lo tanto, en las salas de clases se trabajó en la promoción de un enfoque en derechos humanos, desde el conocimiento, promoción y protección de los DD.HH. De esta manera, no se dio espacio a que los estudiantes pudieran posicionarse contra la democracia y los derechos humanos. Esta decisión metodológica, considera el delicado contexto que vivían los docentes en el año 2021, los cuales luego de haber sido puestos bajo la lupa por el supuesto adoctrinamiento que realizaban en el contexto del Estallido Social, se enfrentaban a familias que estaban en contra del proceso de vacunación, dando espacios a discursos que confrontaban la libertad individual con la protección de la salud pública y la vida de la colectividad, en medio de una pandemia mundial.

La controversia sobre los DD.HH. no es un tema que se pueda tratar si los estudiantes desconocen qué son los derechos. Sin embargo, existe la posibilidad de tratar otras temáticas controversiales y lograr que los estudiantes se posicionen favorablemente hacia la defensa de los DD.HH., comprendiendo su significado y su alcance histórico. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales nos provee el espacio para trabajar sobre problemas sociales desde la óptica del pasado y el presente, promoviendo actitudes positivas hacia la diversidad y el análisis respetuoso de distintas posturas a través del trabajo con fuentes, permitiéndoles construir sus propias interpretaciones.

El análisis de los datos ha demostrado el logro alcanzado por los estudiantes con respecto a este tema por medio de las entrevistas. Sin embargo, el estudio ha continuado analizando los hallazgos, con el fin de evidenciar la influencia de cada una de las etapas de la secuencia didáctica en la resolución de la pregunta problematizadora. Si bien el estudio no ha sido cerrado formalmente y tiene como limitación el tamaño de la muestra analizada, se pueden vislumbrar la posibilidad de replicar con éxito la aplicación de la SCC en otros contextos y niveles educativos, potenciando el trabajo con temas controversiales en el aula y la promoción de la enseñanza de los derechos humanos.

Velar por el conocimiento y la protección de los derechos humanos es una tarea urgente que nos convoca como docentes. Más aún, en el contexto actual chileno, en donde la extrema derecha, que ha negado públicamente los derechos de mujeres, disidencias sexuales, migrantes y pueblos indígenas, ha conseguido tener presencia política. Para evitar que se

repitan las violaciones a los derechos humanos, necesitamos que niños, jóvenes y adultos estén bien informados sobre sus derechos, para que así puedan defenderlos.

Referencias bibliográficas

- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Barrientos Oradini, N., Araya-Castillo, L., Vergara Maldonado, L., Yáñez Jara, V., Pénнанen Arias, C., & Carlos Armijos, J. (2021). Evolución del modelo neoliberal en Chile: implicancias para su actual implementación. *ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional*, VIII (1), 189–202. ISSN 2311-7559
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(7), 656–671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Cavieres-Fernández, E., & Villalón, G. (2024). Profesores, deliberación y contenidos históricos en contexto de estallido social. *Educación y Humanismo*, 26, 181–198. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6630>
- Dusi, P., Steinbach, M., & Messetti, G. (2012). Citizenship Education in Multicultural Society: Teachers' Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1410–1419. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.080>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Mcavoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- Mineduc.cl (2019, November 25). *Ministerio de Educación da a conocer medidas por adoctrinamiento político a menores en colegios y jardines infantiles*.
- Naciones Unidas. (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011. 66/137 (A/RES/66/137)*.
- Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). The rhetoric and reality of human rights education: policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review*, 13(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964265>

AQUEL MAR QUE NUNCA VIMOS: UNA INICIATIVA LOCAL PARA RECUPERAR LA MEMORIA DE LA ESCUELA NUEVA EN LA EDUCACIÓN

Raúl Marcos Martín, Sara Valdivieso Bermejo, María del Mar Montalvo García, Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid

Autoría de correspondencia: raulmarcosmartin@gmail.com

Resumen

Nuestra educación viene marcada por una ruptura y por un silencio. Nos referimos a la esperanza rota de la primavera pedagógica que, en el primer tercio del siglo XX, floreció en nuestro país. El aliento de la Institución Libre de Enseñanza y la mirada abierta a la Escuela Nueva motivaron un florecimiento de iniciativas educativas que pretendían transformar no solo nuestra escuela, sino también las estructuras sociales y las personas. Sin embargo, el franquismo acabó violentamente con esa esperanza e instaló sobre ella un manto de olvido cuyos extremos llegan, con respecto a algunas realizaciones, hasta el momento presente. Si algunas de las más importantes iniciativas se han ido conociendo, otras, más locales, aún siguen borradas de la memoria. Esa recuperación de la memoria educativa está en la raíz de la creación de la Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, una estructura propia de la Universidad de Valladolid que tiene como finalidad impulsar la atención, el estudio y la investigación científica acerca de la historia de la Educación en la provincia de Segovia, con especial atención a las iniciativas de innovación pedagógica que se llevaron a cabo en el primer tercio del siglo XX. En esta comunicación se exponen sus finalidades, su sentido y las primeras realizaciones que ha llevado a cabo.

Palabras clave: memoria democrática, renovación pedagógica, investigación local.

Introducción / Marco Teórico

El primer tercio del siglo XX es, en lo concerniente a Segovia, una época que bien podría denominarse Edad de Plata de la cultura y, más concretamente, de la educación. Sorprende, con la perspectiva que ofrece la distancia temporal, aquel gran desarrollo cultural y educativo.

La desproporción entre la realidad social y el ambiente creado, así como los logros alcanzados, es evidente (Mora y Sonlleve, 2020). En efecto, Segovia es una ciudad que no se acerca a los veinte mil habitantes, con una esperanza de vida en torno a los 28 años en 1900 (Garrote, 2001), con un tejido económico muy débil, abrumadoramente funcional y con unas condiciones de vida muy precarias (García Sanz, 2005), sita en una provincia casi exclusivamente agraria.

Sin embargo, en el seno de esa pobreza, de esas condiciones precarias, brota una realidad educativa diferente: en este período las tasas de analfabetismo son considerablemente inferiores en nuestra provincia (16,4 %) no solo a las nacionales (32,2 %), sino también a las de lo que hoy se denomina Castilla y León (20,7 %) (Cerezo, 1990). En ese panorama de economía de casi subsistencia asombra la nómina de artistas plásticos, de escritores, de intelectuales que ejercieron su influencia, individualmente o a través de grupos constituidos. La lista es muy grande: Antonio Machado, Ignacio Zuloaga, Emiliano Barral, Aniceto Marinas, Mauricio Fromkes, los hermanos Zubiaurre, Regoyos, Fernando Arranz, Juan de la Pezuela (presidente de la Real Academia de la Lengua), Joaquín María Castellarnau, Agapito Marazuela...

En ese listado tiene que hacerse un reconocimiento especial al círculo formado por el profesorado del Instituto General y Técnico, de las Normales de maestros y de algunos maestros de escuela: Antonio Machado, Blas Zambrano, Mariano Quintanilla, Antonio Ballesteros, Rubén Landa, las hermanas Alfaya, Emilia Elías, Pablo de Andrés Cobos, ... Faltan muchos nombres ilustres en esta nómina, sobre todo de mujeres, sobre las que hay una gran laguna de desmemoria.

Como ha señalado la catedrática Gabriela Ossenbach (2022), el movimiento de renovación pedagógica y cultural que se produjo en Segovia durante esos años no tiene solo un interés local, pues esta provincia destacó en estos aspectos, empujados por un gran dinamismo y por el estrecho contacto con el acontecer cultural y educativo del resto de España. Las iniciativas educativas llevadas a cabo por estos hombres y mujeres y por los humildes, y a la vez magníficos, maestros y maestras supusieron un extraordinario avance en dirección a la renovación pedagógica.

Ese pasado ha permanecido, sin embargo, sepultado en el olvido. El golpe de estado de 1936 y la posterior dictadura franquista rompieron abruptamente con esta primavera pedagógica, sellaron los labios de sus protagonistas y ocultaron cualquier testimonio de esa realidad educativa. Todorov (2002) ha señalado que tanto los individuos como los grupos tienen derecho a saber, a conocer su propia historia. Si esa historia tiene carácter trágico —como en el caso que aquí nos ocupa, debido a la represión—, entonces el derecho se convierte en deber: el deber de recordar. El propio Todorov afirma que la memoria es imprescindible para la creación de sentido, sentido que, inevitablemente, viene filtrado por ciertas sensibilidades éticas, políticas y culturales del presente. En nuestro caso, desde la voluntad de construir una educación democrática y con sentido, que conozca su realidad histórica, que recupere su pasado, nos llevó a proponer la creación de una estructura universitaria.

Objetivos / Hipótesis

En esta comunicación presentamos la Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, de la Universidad de Valladolid. Se trata de una iniciativa local, de la provincia de Segovia, que se justifica en la relevancia de la historia y de la investigación local, en sintonía con los planteamientos de la ciencia ciudadana, tal y como recoge la actual Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOSU) o declaraciones internacionales, como la Iniciativa Helsinki (suscrita, por ejemplo, por el CSIC) que afirma que hay que proteger las infraestructuras nacionales para publicar la investigación localmente relevante o la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta (2022) en donde se enfatiza su importancia para el desarrollo de este tipo de ciencia.

Exponemos sus objetivos, su estructura, su sentido y alguna de sus actividades, que han de considerarse con una perspectiva benevolente, pues se trata de una iniciativa que cuenta con escasos meses de vida.

Resultados y Discusión

Segovia fue un núcleo de renovación pedagógica y educativa durante este periodo histórico, como ya hemos adelantado. No solo constituyó la cuna donde se produjo el nacimiento de *Escuelas de España* y de otras cabeceras de prensa pedagógica, como *La Escuela Segoviana*, sino que fue el lugar en el que se originaron los Centros de Colaboración Pedagógica, se fomentaron las Sociedades de Amigos de la Escuela, se desarrollaron numerosas cantinas y colonias escolares, se organizaron tres congresos pedagógicos reconocidos en el ámbito nacional y se fomentó la realización de viajes de estudios por maestros y maestras pensionados por la Diputación de Segovia (Dueñas y Grima, 2009). La variedad de temas abordados en los congresos pedagógicos es un muestrario de la efervescencia educativa que se vivía:

- La formación del magisterio, tanto inicial como permanente a través de la puesta en marcha de cursillos de perfeccionamiento docente. El diseño del plan de estudios para los futuros maestros coincidía en gran medida con el que, en 1931, implantaría la República.

- El favorecimiento de misiones culturales y bibliotecas circulantes -un precedente de las venideras Misiones Pedagógicas- para contribuir al logro de la escuela unificada.
- La creación de Sociedades de Amigos de la Escuela.
- La renovación de los programas y de los planes escolares, en los que se trataban, entre otras cuestiones, los libros de texto y sus limitaciones, además de su carácter homogeneizador, adoctrinador y excluyente, en muchos casos.
- El fomento de excursiones escolares que acercasen al discente a la realidad y el entorno en el que vivían, con una finalidad “científica, artística y social”
- La colaboración en la mejora y la atención de la escuela rural mixta

No es extraño que Segovia fuera la provincia en la que más Misiones Pedagógicas se realizaron durante la etapa de la II República. Al mismo tiempo, se difundieron por nuestras escuelas y se debatieron por nuestros maestros y maestras métodos pedagógicos innovadores, propios del movimiento internacional de la Escuela Nueva, como los centros de interés de Decroly o el método de proyectos, inspirado en Dewey y Kilpatrick. También se caracterizó por la inclusión de enseñanzas alternativas para diferentes sectores de la población: en Segovia aparecieron instituciones, cuya finalidad era transmitir la cultura necesaria para desenvolverse en la sociedad. Estas fueron las conferencias dominicales para obreros, la escuela del hogar para mujeres —en ella se llevaba a cabo una enseñanza propia de la formación profesional, para formar a las mujeres con la finalidad de entrar en el mercado laboral y poder ejercer un oficio (Pérez-Villanueva, 2015)—, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Elemental del Trabajo.

La Cátedra de la que venimos hablando tiene un indudable interés social, dado que pretende contribuir al estudio riguroso y documentado de las iniciativas educativas y culturales, así como al fomento de la renovación pedagógica mediante la promoción de la misma y el conocimiento de las concreciones históricas que ha revestido en Segovia.

Con la Cátedra, que surge del empeño por rescatar del olvido, la vida y obra de las personas que conformaban la educación y la cultura segoviana, se pretende dar respuesta a una realidad: todo grupo humano tiene la necesidad social de alcanzar una conciencia de su pasado, como componente inevitable de su presente; y en este sentido, la Historia le proporciona conciencia de sí mismo, de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad.

La Cátedra puede contribuir también a acciones formativas específicas que completen la formación inicial y permanente del profesorado e, incluso, a actuar como elemento que atraiga la celebración de jornadas, congresos y otras actividades relacionadas con el turismo cultural o científico.

Puede convertirse, así mismo, en una plataforma para fomentar la transmisión de experiencias educativas a los organismos públicos y privados para el enriquecimiento desde la Universidad a la sociedad en general, creando y desarrollando un fondo documental completo y ordenado que pueda ser objeto de estudio y consulta por interesados en las materias y campos de actuación.

Las Entidades que participan en la Cátedra y la sostienen con sus fondos son las corporaciones locales, en nuestro caso la Diputación Provincial de Segovia y el Ayuntamiento de Segovia, ya que, en ambos casos, son entidades protagonistas del proceso de desarrollo histórico de la escuela y de su proceso de renovación pedagógica, de modo que su colaboración con la Cátedra representa también un paso hacia la recuperación de su propia historia. Por otra parte, disponen de fondos documentales que pueden ser de mucho interés para la investigación del objeto de estudio de la Cátedra. Además, cuentan con espacios y recursos organizativos para el desarrollo de actividades de difusión o de formación que pueda llevar a cabo la Cátedra. En el momento presente se ha firmado ya el convenio con la Diputación y está pendiente el del Ayuntamiento, que ha expresado su voluntad de llevarlo a cabo.

La Cátedra cuenta, en la actualidad, con 29 miembros individuales. Proceden del profesorado universitario de la propia Universidad de Valladolid y de otras universidades (Complutense, Autónoma de Madrid, Salamanca, León), de estudiantes de doctorado, máster y grado, de profesorado no universitario, así como de las instituciones que son miembros de la Cátedra.

Entre las iniciativas realizadas por la Cátedra están las Aulas con Historia, consistente en renombrar las aulas del campus María Zambrano (Segovia) con el nombre y la biografía de docentes vinculados a la renovación pedagógica; el Acto de reconocimiento a docentes de la renovación pedagógica en Segovia en el primer tercio del siglo XX, en el que se incluyeron las vivencias de las familias de docentes renovadores; y la exposición de las Colonias Escolares Segovianas, expuesta en diferentes municipios de la provincia de Segovia: Segovia —en el Campus María Zambrano, donde se inauguró—, Otones de Benjumea, Santa María la Real de Nieva y El Espinar. Además, tiene también previsto exhibirse en las localidades de Navafría, Prádena y Cuéllar. Asimismo, se desarrolló la jornada de formación “Experiencias educativas que transforman. Las colonias escolares hoy”, con la que se recuperó la memoria de nuestra escuela, y se habló sobre las colonias escolares que se están llevando a cabo en la actualidad, en nuestra provincia. En octubre, se tiene previsto realizar un Congreso Internacional que lleve como título “La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación”. En el mismo, se quiere fomentar un espacio de diálogo y reflexión crítica a partir de investigaciones y experiencias de renovación pedagógica, tanto en perspectiva histórica como en la actualidad. Todas estas iniciativas se dan a conocer y se difunden a través de la página web —<https://catedraescuelasegoviana.uva.es/>— y las redes sociales de la Cátedra —@catedrasegovia en Instagram y X—.

Conclusiones y Propuestas

La historia y la figura de Antoni Benaiges, maestro freinetiano asesinado en 1936, ha despertado en los últimos años un gran interés y de ese interés han salido películas como *El maestro que prometió el mar* y varias publicaciones. Una de esas publicaciones, *Aquel mar que nunca vimos* (Abella, 2020) detalla no solo la vida de este maestro innovador —que publicó el último de los textos que escribió, “Los niños ante Platero. Rapsodia”, en *Escuelas de España*, la revista creada por tres maestros rurales segovianos—, sino también la riqueza de posibilidades de la educación que llevaba a cabo. El autor compara ese panorama educativo con el mar: lleno de movimiento, sonoro, dotado de grandeza y de color. Y nuestras generaciones, precisamente, perdimos la visión de este mar educativo, nos ocultaron su existencia y, en su lugar, lo sustituyeron por un descampado árido, gris, monótono y rutinario, sin horizontes. Es hora, pues, de caminar hacia ese mar de la primavera pedagógica del primer tercio del siglo XX.

La Cátedra que hemos descrito pretende ser un grano de arena en la playa de la defensa y el cultivo de la reflexión pedagógica y el pensamiento político, histórico y filosófico en un sentido crítico y emancipatorio, de la educación que va unida al compromiso con la justicia, la equidad y la libertad. Es un intento, también, de alentar la transformación educativa desde una perspectiva radical y de fomentar la crítica educativa como ejercicio ineludible para superar prácticas educativas tradicionales y conservadoras.

Referencias bibliográficas

- Abella, J. A. (2020). *Aquel mar que nunca vimos*. Valnera.
- Cerezo, J. F. (1990). *Evolución histórica de las escuelas normales de Castilla y León en el primer tercio del Siglo XX (1900-1936)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. TESEO. <https://cutt.ly/gegopi50>
- Dueñas, C. de y Grimau, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Talasa.
- García Sanz, A. (2005). Segovia 1909-1926: bases materiales y ambiente social de una ciudad castellana en el fondo de su decadencia. En J. L. Mora y J. M. Moreno (Coords.),

- Pensamiento y palabra en recuerdo de María Zambrano (1904-1991): contribución de Segovia a su empresa intelectual* (pp. 281-290). Junta de Castilla y León.
- Garrote, J. M. (2001). *Cien años de medicina en Segovia*. Colegio de Médicos de Segovia.
- Mora, J. L. y Sonlleve, M. (2024). *Educación, Cultura y Sociedad. Génesis y desarrollo de un proyecto reformista*. Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península-HCS.
- Pérez-Villanueva, I. (2015). La Escuela del hogar de Segovia (1928-1936): educación, feminismo y acción social. *Estudios segovianos*, 114, 387-422.

VIGILADAS: DEL ARCHIVO AL AULA. UNA EXPOSICIÓN ITINERANTE SOBRE LA REPRESIÓN A LAS MUJERES DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA

Sescún Marías Cadenas, Irene Abad Buil
Universidad de Zaragoza

Autoría de correspondencia: sescunmc@unizar.es

Resumen

El máximo exponente de toda investigación histórica es convertirse en instrumento de aprendizaje del hecho histórico estudiado y llevarlo al aula como material didáctico. El objetivo fundamental de esta comunicación es desarrollar el proceso de transformación de la investigación histórica en una herramienta educativa, desde el origen del proyecto, hasta su realización, las posibilidades de visibilización o exposición y la evaluación del mismo a partir de la opinión del público (la mayoría alumnado de secundaria y bachillerato). El contenido de la exposición se basa en los mecanismos de represión franquista a las mujeres con ánimo, no solo de dar a conocer unos saberes específicos sobre la violencia estructural en la que se sustentó el franquismo, sino también aportar perspectiva de género a los aprendizajes de la historia. Su itinerancia y el uso de la guía didáctica en centros educativos permitió evaluar la exposición y su guía como propuesta didáctica llegando a la conclusión que es idónea para el aprendizaje de los mecanismos de represión que durante el franquismo se aplicaron sobre las mujeres. Además permite medir el nivel de interés hacia unos aprendizajes u otros.

Palabras clave: exposición, guía didáctica, mujer en el franquismo, memoria democrática.

Introducción / Marco Teórico

La presente comunicación tiene como objeto relatar la experiencia educativa y ciudadana del primer año de exhibición pública de la exposición *VIGILADAS. Mecanismos de control femenino en los pueblos del franquismo*. Esta exposición itinerante y gratuita pertenece al Ayuntamiento de Aínsa (Huesca) quien apoyó este proyecto desde el comienzo. La exposición viene a presentar, resumir y reflexionar sobre los distintos ámbitos de control político, social e incluso moral a los que fueron sometidas las mujeres que vivieron durante la dictadura franquista. Los paneles de la exposición van acompañados de una guía didáctica realizada que se facilita a los visitantes procedentes del ámbito educativo.

Las dos autoras de esta exposición combinamos nuestro trabajo como profesoras de instituto y docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza, circunstancia que nos lleva a experimentar sobre la simbiosis de la investigación local y recuperación de la memoria de las mujeres en el aula de secundaria (Abad y Marías, 2022), entendiendo que la finalidad óptima de toda investigación histórica es la educativa.

Nuestros últimos trabajos académicos habían sido posibles gracias a diversas ayudas a la investigación sobre memoria democrática, a propósito de la condición penitenciaria de “libertad vigilada”, en la que quedaban los presos y presas políticos al ser indultados por la benevolencia y conveniencia del régimen franquista (Rodríguez Teijeiro, 2012). El análisis y reflexión sobre la fantástica documentación, escrita y fotográfica, a la que tuvimos acceso, nos hizo tomar conciencia de la vigilancia política, social e incluso moral a la que el régimen franquista sometió a los ciudadanos y ciudadanas que habían defendido la democracia. Las mujeres puestas en situación de libertad vigilada fueron además objeto de unos patrones de género tradicionales, regulados por la Iglesia, la dirección política del régimen y la propia moral social de la Nueva España (Blasco Herranz, 2014). Todas las mujeres españolas habían

pasado por esa vigilancia, y por ello, decidimos llevar nuestra experiencia investigadora a un formato divulgativo, contarlo con un lenguaje asequible, una estética amable y una perspectiva didáctica. El objetivo de esta exposición era visibilizar los distintos mecanismos represivos que habían dominado la vida de las mujeres de posguerra, no solo para ser conocidos sino también para provocar recuerdo, favorecer la implicación emocional y enriquecer el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica (Páges y Santisteban, 2011).

La memoria democrática es considerada un problema socialmente vivo (Seixas y Morton, 2013) y para darle respuesta a partir de evidencias del pasado hay que potenciar herramientas surgidas de la investigación histórica. En este sentido, la exposición juega un papel fundamental (Domènech i Casadevall y Real, 2023; Serrano, 2019).

Objetivos / Hipótesis

El proyecto de exposición que nos ocupa busca trasladar a los y las visitantes cuestiones amplia y profundamente tratadas en el ámbito académico sobre la experiencia de las mujeres en la dictadura franquista. Las exposiciones históricas permiten enseñar de una manera accesible y distendida, saliendo del marco tradicional del aula y mejorando en definitiva el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Requena y Naranjo Sánchez, 2016). En consecuencia, se buscaba satisfacer los siguientes objetivos:

- Reivindicar la experiencia femenina de la dictadura franquista, entendiendo a las mujeres como sujetos de la historia reciente, aprovechando el potencial didáctico de estas experiencias por la proximidad temporal y familiar de las mismas (Díez Bedmar, 2019).
- Recuperar el espacio rural como gran olvidado de la historia tradicional, la de los grandes acontecimientos políticos gestionados desde los centros de poder, es decir, una historia esencialmente urbana. También, buscando una perspectiva social y anónima de la historia reciente, enfocar el ámbito privado, el mundo de lo cotidiano, como un espacio femenino en el que se practicó la represión de género (Rosón Villena, 2021).
- Recopilar los agentes de represión formal e informal de la dictadura y explicar cómo buscaron actuar sobre las mujeres, sus conciencias y sus cuerpos (Abad Buil, 2009; Cases Sola et al, 2020).
- Reflexionar sobre cómo la mayoría de las mujeres, sujetos anónimos de la historia reciente, alejados de las grandes esferas de poder y de los espacios de toma de decisiones, son capaces de construir y transmitir la memoria (Fernández-Valencia, 2015).
- Validar la confección, acceso y estudio de los archivos y álbumes familiares como fuente histórica para el estudio de la vida cotidiana, y su valor como objetos de memoria (Martínez Ruiz-Funes y Mahamud Angulo, 2011).

Metodología / Método

La metodología utilizada es el método histórico de carácter cualitativo consistente en la utilización de una serie de fuentes primarias y secundarias con la finalidad de entender procesos propios del tiempo histórico a partir de categorías previamente establecidas.

Para la investigación de dichas categorías analíticas se utilizaron fuentes secundarias, trabajos académicos de las propias autoras y fuentes primarias procedentes de archivos históricos de las provincias de Huesca y Teruel. A propósito de las fuentes primarias buscamos que correspondiesen al discurso oficial del régimen franquista, para así poder plantear, aunque fuese de manera superficial, la cuestión de las memorias enfrentadas o conflictivas (Castrillo, et al, 2023, 116), tan necesaria para poder abordar la memoria de las mujeres en un tiempo de silencio y represión.

La fase de investigación, consulta documental y redacción dio paso a la confección de diez paneles temáticos con el título que indicamos: 1) Las responsabilidades políticas y la expropiación de bienes; 2) Cárcel y fusilamiento: dos mecanismos para erradicar la disidencia. 3) La "represión sexual" y la imposición del terror; 4) La depuración de las maestras y el control de la docencia; 5) Juntas provinciales de libertad vigilada: el castigo

permanente; 6) La Sección femenina: ejecutora de un control ideológico y social a través de la formación de la mujer; 7) La Iglesia católica: la vara de medir del “ser mujer en el franquismo”; 8) La incapacidad jurídica de las mujeres: sumisión al varón, represión legal y violencia machista en tiempos de Franco; 9) El silencio y el olvido: los hijos perdidos del miedo.

Los textos de los paneles se acompañaron de imágenes procedentes de fuentes primarias (fotografías de archivos históricos como los provinciales de Huesca y de Teruel, el municipal de Zaragoza, así como imágenes de álbumes familiares de las propias autoras). El recurso a los álbumes familiares no estaba previsto en origen, pues buscábamos utilizar imágenes procedentes de archivos públicos, movidas por la idea de que ese tipo de imágenes, a menudo tomadas por fotógrafos profesionales, resultaban más estéticas y efectistas. El rechazo o demora en la accesibilidad a ciertas imágenes de archivo hizo que tirásemos de imágenes de nuestras propias abuelas. Esto que nos sirvió para recapacitar sobre la validez de la experiencia de mujeres anónimas y sin duda contribuyó de una manera valiosa a la reflexión final que incorporamos a modo de colofón en la exposición. También nos inspiró para buscar, de la misma manera que habíamos entrado en el espacio íntimo de nuestras familias, objetos cotidianos que acompañasen a la muestra y que sirvieran para emular esos ambientes de control y represión de género de las mujeres que vivieron la dictadura.

La guía didáctica se elaboró posteriormente y a cada panel temático se dedicó una página en la que se diferenciaban tres encuadres. El primero de ellos contenía un resumen del contenido del panel; el segundo recogía preguntas y propuestas de reflexión para el alumnado visitante; por último, se vinculaban los objetivos de aprendizaje de cada panel y las competencias específicas LOMLOE que incluía el trabajo de dichos objetivos. Cada página va acompañada de una invitación a profundizar en el tema abordado mediante una referencia bibliográfica o un enlace a un archivo digital a través de un código QR.

Mientras el trabajo estuvo en imprenta las autoras buscaron objetos y muebles que pudieran ambientar algunos de los paneles trabajados, mediante los cuales se diseñaron tres escenografías: el ámbito religioso de la oración; el aula de enseñanza franquista y el ámbito doméstico. Estos espacios “de atrezo” acompañan a la exposición solamente cuando esta se exhibe en un lugar al que las autoras puedan acceder con facilidad para su montaje y desmontaje, ya que incluyen objetos personales y de gran valor sentimental.

Resultados y Discusión

En su primer año de recorrido, la exposición itinerante ha tenido ocho exhibiciones: en la localidad de Aínsa en tres ocasiones (dos veces en la Casa de Cultura y una en la Escuela de Verano de Aínsa, iniciativa de formación del profesorado), en el centro de la UNED de Barbastro, en Zaragoza en tres ocasiones (ARMHA, librería Pantera Rossa e IES Clara Campoamor) y en el Centro de Interpretación de la Guerra Civil de Robres.

Al cumplir el primer año de la exposición decidimos lanzar una encuesta de valoración para que las personas que la hubieran organizado y/o visitado nos comunicaran sus impresiones sobre la misma, y así poder hacer un balance sobre la consecución de los objetivos didácticos del proyecto (López y Fachelli, 2015). La encuesta se planteó como un formulario corto y sencillo, de realización voluntaria, con preguntas objetivas que pudieran contestarse en un dispositivo móvil, pensando en que el público objetivo de la misma era en su mayoría estudiantado entre 14 y 17 años. Se plantearon 12 preguntas, cinco de respuesta objetiva entre varias opciones preestablecidas, otras cinco de valoración cuantitativa y dos de valoración cualitativa final.

El enlace al formulario de la encuesta se difundió ampliamente por redes y email entre los contactos y organizadores de las exposiciones, aunque para algunas personas habían pasado meses desde que visitaron la exposición. Todo ello ha redundado en que hayamos obtenido 80 respuestas, cuando han sido cientos los visitantes en sus distintas ubicaciones. Desde los centros educativos de donde más respuesta hemos obtenido, lo cual subraya de alguna

manera la vocación didáctica de la exposición y nos anima a seguir moviéndola por y para la enseñanza. Más del 80% de las personas encuestadas visitó la exposición en la UNED de Barbastro (mayo-junio 2023) y aproximadamente un 9%, en la Casa de la Cultura de Aínsa (marzo y octubre de 2023). Los visitantes en general valoran su extensión como adecuada; alaban la organización temática de los paneles, su lenguaje accesible y la idoneidad de las imágenes que acompañan al texto. Los paneles temáticos más apreciados han sido el dedicado a la represión sexual, a la influencia de la Iglesia y el correspondiente a la cárcel y el fusilamiento. El panel que menos ha gustado con diferencia ha sido el correspondiente a las responsabilidades políticas, quizá por la dureza de su recuerdo. Las valoraciones personales que se recogen al final de las encuestas son muy emotivas y alentadoras, y animan a seguir difundiendo este trabajo por institutos y a poder contar con la complicidad de los docentes de estos centros.

La gran mayoría de visitantes que han cumplimentado la encuesta, por su vinculación a la enseñanza, han tenido acceso a la guía didáctica (85% de los encuestados) y la han aprovechado desde el punto de vista educativo, considerándola un acicate para aprovechar el potencial de la exposición. Nos sorprendió gratamente que la guía pudiera dar un paso más, al ser reaprovechada por una profesora del IES Ítaca de una forma que no habíamos previsto. Esta profesora contactó con las autoras y solicitó acceso a la guía didáctica para trabajarla en su centro, pues tras visitar la exposición a título personal, consideró el tema de gran interés para trabajarla con su alumnado de 4º ESO y 2º Bachillerato. De esta manera y aprovechando un recurso que en origen se ceñía a la visita de la exposición, transformó la guía didáctica no en un objeto final, sino en un agente didáctico inicial: a partir de las actividades de reflexión que las autoras planteaban en la guía, el alumnado las tomó como preguntas de investigación y análisis para llegar a la confección de sus propios paneles expositivos, como resultado del trabajo de aula. Con la creación de nuevos conocimientos históricos se llegaba al objetivo más representativo de las metodologías activas que impulsa el nuevo paradigma educativo (Mirete, 2022).

La experiencia de esta docente, y el último paso de la muestra por el IES Clara Campoamor de Zaragoza, han cumplido con creces los objetivos didácticos del proyecto. Si bien la exposición se concibió como una herramienta crítica para el aprendizaje de nuestro pasado reciente para toda la ciudadanía, se pensó siempre en el estudiantado de secundaria como un público preferente para la itinerancia de la exposición. Gracias al feedback que hemos recibido de ambos centros de secundaria prevemos unas nuevas acciones de difusión que puedan dar a conocer este proyecto y hacerlo llegar a muchos más espacios para la educación del gran público en general y nuestra juventud en particular.

Conclusiones y Propuestas

Las valoraciones ofrecidas en las encuestas nos han hecho apreciar positivamente una exposición que lidia con el pasado incómodo, y hasta cierto punto traumático, de buena parte de la sociedad española. También, porque reivindica un espacio propio para una mitad de la población que ha sido silenciada por la historia y cuya reafirmación parece molestar también hoy a algunos grupos sociales.

Asimismo, la simplicidad de la encuesta no ha permitido valorar aspectos fundamentales para conocer su aportación didáctica a la formación ciudadana. Tras analizarla consideramos que en futuras ediciones debería incorporar más preguntas de tipo objetivo que ofrezcan datos personales de los encuestados (edad, género, residencia) así como otras referidas a valorar la autopercepción de los encuestados (especialmente el alumnado y profesorado) en relación a lo aprendido con la exposición. En relación a esta autopercepción y la complicidad de los docentes que han aprovechado la guía didáctica, creemos oportuno dedicar mayores esfuerzos a formar al profesorado que quiera implicarse en esta propuesta didáctica (Castrillo, et al, 2023, 111).

Las autoras se proponen continuar con la difusión de la exposición para que nuevas localidades y entidades puedan exhibirla, especialmente centros de secundaria y de

educación de personas adultas, pues consideramos que estos optimizarán el objeto educativo de la muestra. Asimismo, se afinará el repertorio de preguntas de la encuesta como una parte más del proyecto, pues el *feedback* que aporta nos permite evaluar el cumplimiento de la vocación didáctica de la exposición.

Referencias bibliográficas

- Abad Buil, I. (2009). Las dimensiones de la “represión sexuada” durante la dictadura franquista *Revista de historia Jerónimo Zurita*, 84, 65-86.
- Abad Buil, I., Marías Cadenas, S. (2022). La historia oral y el aprendizaje de la Historia. O todas o ninguna: el recuerdo de las trabajadoras de Meyba en Huesca, *Historia Con Memoria en la Educación. I Congreso Internacional*. Universidad Pública de Navarra.
- Blasco Herranz, I. (2014). Género y franquismo: un balance historiográfico. En A. León Álvarez (Coord.), *El franquismo en Canarias: actas del encuentro de Historia sobre el franquismo en Canarias* (69-88), Instituto de Estudios Canarios.
- Cases Sola, A., Ortega López, M. T. (2020). La investigación sobre la represión femenina y violencia sexuada en el franquismo. Evolución historiográfica, *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 118 (2), 1134-2277.
- Díez Bedmar, M. D. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122.
- Domènech i Casadevall, G., Real López, A. (Coords.). (2023). *Exposiciones para la reconstrucción de la memoria*, Trea.
- Fernández-Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En Domínguez Arranz, A., Marina Sáez, R. M. (Eds.), *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*, 29-55. Sílex Ediciones.
- Castrillo, J., Gllate, I., Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). “Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje”, *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto*, 12, 101-120.
- González Requena, R., Naranjo Sánchez, A. M. (2016). “Las exposiciones didácticas como modelo de aprendizaje histórico a partir de la exposición “La Segunda República española”. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 13, 107-120.
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *La encuesta. Metodología de la investigación social cualitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez Ruiz-Funes, M. J., Mahamud Angulo, K. (2011). Los archivos familiares como fuentes documentales en la investigación histórico-educativa. Un estudio de caso. En Celada Perandones, P. (coord.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (2), 709-718.
- Mirete, J. (2022). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión* 21, (56).
- Pages, J. y Santisteban, A. (coord.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Publicacions de la UAB.
- Peiró Arroyo, A. (2020). *Eva en los infiernos*. Comuniter.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2012). Instituciones de control post-carcelario en el primer franquismo: el Servicio de Libertad Vigilada. *Historia Actual Online*, 28, 49-60.
- Rosón Villena, M. (2021). La memoria de las cosas: cultura material y vida cotidiana durante el franquismo. *Kamchatka: revista de análisis cultural*, 18, 5-14.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College

Indigenous.

Serrano Granados, J. (2019). La exposición como medio de difusión y puesta en valor del papel de la mujer en el proceso de construcción de una memoria democrática. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27 (96). 214-215

Vicente, P. (ed.) (2013). *Álbum de familia: (re)presentación, (re)creación e (in)materialidad de las fotografías familiares*. Diputación Provincial de Huesca y editorial La Oficina.

**Línea 12. Educación y
ecología**

EL CAMBIO CLIMÁTICO DESDE EL PRISMA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antonio García Vinuesa, Júlio J. Conde
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: a.garcia.vinuesa@usc.es

Resumen

Esta comunicación analiza la visión del profesorado de educación secundaria sobre el cambio climático. Para tal fin, se realizó un metaanálisis cualitativo sobre una muestra de 41 documentos identificados mediante una revisión de la literatura, desde un enfoque sistemático, centrada en investigaciones en las que se aborden elementos del contexto educativo del cambio climático y, en particular, desde la visión del profesorado. De los resultados del estudio podemos extraer una serie de obstáculos relacionados con su naturaleza como una cuestión sociocientífica compleja y controvertida, con la organización curricular, así como con la formación del profesorado y las políticas educativas. Frente a un currículo escolar que delimita el estudio de los problemas socioambientales a las materias científico-técnicas, consideramos que una adecuada forma de responder a los retos del cambio climático desde el ámbito educativo pasa por un cambio de paradigma en su conceptualización. Las sucesivas declaraciones de emergencia climática de diversos países en los últimos años puede ser una buena oportunidad para visibilizar la dimensión social del problema y desvelar sus causas estructurales desde posicionamientos críticos y éticos.

Palabras clave: emergencia climática, crisis climática, profesorado, revisión, metaanálisis cualitativo

Introducción / Marco Teórico

La creación del Panel Intergubernamental de expertos para el Cambio Climático (IPCC) en 1988 situó el cambio climático (CC) como el principal desafío socioambiental de la humanidad, reconociendo como principal causa estructural el sistema socioeconómico global basado en la sobreexplotación de los recursos naturales y de los seres vivos, incluidos los seres humanos (IPCC, 2023). Desde que a mediados del siglo pasado se dieran las primeras voces de alarma, la realidad antropogénica del CC es ya irrefutable (Oreskes, 2018) y sus consecuencias ambientales y socioeconómicas son cada vez más evidentes –en cuanto que experimentadas y recurrentes– en las sociedades de todo el mundo. Sin embargo, las causas reales del problema y las opciones de respuestas eficaces disponibles no parecen poseer el consenso público que sí ostenta su explicación científica.

En este escenario, diversas instituciones internacionales, como las Naciones Unidas (2015), han señalado a la educación como un pilar esencial para responder a los riesgos que el CC representa. A pesar de este llamamiento, en relación con la educación formal o reglada, las principales medidas y políticas educativas se asientan en posicionamientos fundamentados en la transmisión de un conocimiento científico teórico-conceptual desde el supuesto de que un mejor conocimiento del sistema climático influirá en la promoción de actitudes ambientales. Más allá de la dificultad que entraña comprender un sistema complejo como el clima terrestre, estos enfoques educativos invisibilizan la dimensión social –cultural, política, económica, etc.– del problema situándolo como un tópico exclusivo de las ciencias naturales. Este enfoque reduccionista se traduce en un alejamiento del problema de la vida cotidiana del alumnado reforzando su sentimiento de indefensión e inacción, máxime cuando se ha demostrado que el acceso a la mejor información científica disponible no implica una relación directa con la adopción de actitudes proambientales (Hornsey et al., 2016).

Objetivos / Hipótesis

Este estudio pretende explorar la representación del CC desde la visión del profesorado de educación secundaria. Para ello, se presenta una síntesis de conocimiento centrada en los aportes que la literatura científica ofrece en relación con este colectivo y la situación climática como tópico educativo. El estudio pretende también proponer sugerencias sobre las posibles oportunidades y obstáculos en el tratamiento educativo del CC.

Metodología / Método

El método responde a una síntesis de conocimiento desde un enfoque de metaanálisis cualitativo (American Psychological Association, 2022), entendiéndolo como un análisis secundario de estudios primarios que abordan similares preguntas de investigación con el objetivo de “proporcionar una imagen concisa y completa de los hallazgos en esos estudios” (Timulak, 2014, p. 481). La muestra analizada se compone de 41 documentos identificados mediante el método de revisión sistemática (*ver protocolo en* García-Vinuesa & Correa-Chica, 2023) con el fin de explorar cómo el profesorado de educación secundaria desarrolla su práctica docente al tratar el cambio climático en las aulas y cómo este tema ha sido abordado en el ámbito de la investigación educativa. En concreto, en esta comunicación se exponen los resultados de un metaanálisis cualitativo sobre la muestra final de estudios incluidos en la revisión, centrando el interés en aquellos resultados y conclusiones que permitan responder a los objetivos de este estudio.

Cabe destacar como limitación de este análisis que en los 41 estudios identificados apenas participa profesorado de 18 países. Además, el profesorado estadounidense ostenta una sobrerrepresentación, participando en 18 de los estudios analizados. Por tanto, aunque no es posible generalizar los hallazgos, si permiten identificar ciertos patrones transculturales y detectar vacíos de conocimiento como en el caso del territorio español, donde no se ha llevado a cabo ningún estudio con estos parámetros.

Resultados y Discusión

Del análisis de los resultados se identifican tres categorías relacionadas con: la naturaleza compleja y controvertida del CC; con la organización escolar y curricular; y con la formación del profesorado y las políticas educativas.

En relación con la naturaleza compleja del problema, el profesorado manifiesta una falta de conocimiento sobre un tema complejo y abstracto, lo que les genera incomodidad y desinterés para tratar el tema (Clausen, 2017; Colston & Vadjunec, 2015; Eze et al., 2022; Howard-Jones et al., 2021; Karami et al., 2017; Khalidi & Ramsey, 2020; Walshe et al., 2017; White et al., 2014; Wise, 2010). A su vez, esta inseguridad conlleva que la práctica escolar se realice dando preferencia al uso de libros de texto que, aunque permiten disponer de una secuencia didáctica estructurada y bien definida, obstaculiza su contextualización en el día a día del alumnado, ya que presentan contenidos y metodologías estandarizadas (Ennes et al., 2021; Ho & Seow, 2015; Ho & Seow, 2017; Plutzer & Hannah, 2018).

Por otro lado, la gran controversia pública generada en torno al CC (Oreskes, 2018), a la que los docentes también están expuestos, influye de forma determinante en el compromiso y motivación para abordar el tema en las aulas. En la mayoría de las veces se elude la cuestión socioeconómica y geopolítica del problema y se presenta como un debate exclusivo del ámbito científico en el que se parte del supuesto de que no existe un consenso en torno a sus causas antropogénicas, supuesto incorrecto (IPCC, 2023). En este sentido, las afiliaciones políticas y las creencias personales o religiosas parecen influir en el tratamiento del CC en el aula (Hannah & Rhubart, 2019; Khalidi & Ramsey, 2020; Wang et al., 2019), sobre todo en aquellos países en los que el relato negacionista ostenta un mayor poder y asentamiento (Colston & Vadjunec, 2015; Ho & Seow, 2015; Howard-Jones et al., 2021; Nation & Feldman, 2022). Al mismo tiempo, el CC evoca emociones como la desesperanza o la preocupación, lo que también opera como un inhibidor para tratar el problema en el aula, haciendo que se

infravaloren las consecuencias a nivel local y perpetuando el desinterés por parte del estudiantado (Hermans, 2016; Lombardi & Sinatra, 2013).

Al respecto de los obstáculos derivados de la organización escolar y curricular, una de las principales reclamaciones del profesorado es la falta de adecuación curricular de los contenidos sociales del CC, siendo estos principalmente asociados a materias como la geografía o las ciencias de la tierra (Colston & Vadjunec, 2015; Karami et al., 2017; Monroe et al., 2013; Walshe et al., 2017; Wang et al., 2019; White et al., 2014; Wise, 2010). Esta delimitación disciplinar excluye a una gran parte del alumnado con otras trayectorias académicas (Hannah & Rhubart, 2019; Opuni-Frimpong et al., 2022) y dificulta el tratamiento del fenómeno climático desde metodologías típicas de otras disciplinas que podrían facilitar una aproximación y un compromiso con la realidad social del CC (Ho & Seow, 2017). En este sentido, actividades como los debates que posibilitan compartir, comparar y negociar creencias, vivencias y opiniones se realizan de forma muy esporádica ya que necesitan de una preparación y un tiempo escolar que difícilmente puede darse en el marco de un currículo sobrecargado de contenidos (Clausen, 2017; Ennes et al., 2021; White et al., 2014).

En relación con la formación del profesorado y las políticas educativas, el profesorado de los estudios analizados declaró la necesidad de una mayor y mejor formación inicial y continua (Khalidi & Ramsey, 2020; Plutzer & Hannah, 2018; Walshe et al., 2017) o la falta de herramientas y habilidades para incluir en el aula realidades socialmente controvertidas como el CC. A pesar de esta reclamación, una parte del profesorado muestra cierta incomodidad con el tópico (White et al., 2014) o escepticismo con la realidad científica del fenómeno (Ennes et al., 2021; Eze et al., 2022; Hermans, 2016), siendo reticente a participar en este tipo de actividades de formación. A este desafío se añade el hecho de que la profesión educativa no se identifica como una estrategia de mitigación y adaptación (Hermans, 2016) y en algunos casos, la sociedad infravalora la profesión docente influyendo en el sentimiento de autoeficacia del profesorado (Tibola da Rocha et al., 2020). Cabe destacar que, aunque existen informes y acuerdos internacionales que enfatizan la importancia de la educación como herramienta de mitigación y adaptación, la inclusión legislativa por sí sola no garantiza la ejecución efectiva de nuevas iniciativas educativas. Para esto, es esencial una financiación adecuada para la formación del profesorado, establecimiento de redes de trabajo y provisión de materiales y recursos (Colston & Ivey, 2015; Ennes et al., 2021).

Conclusiones y Propuestas

La actual situación de emergencia climática visibiliza las desastrosas consecuencias de los estilos de vida hiperconsumistas e individualistas promovidos por un sistema socioeconómico que se niega a aceptar los límites de un planeta finito. Gestionar decididamente los riesgos que comporta el CC supondría admitir el fracaso de un sistema basado en una lógica de mercado que antepone los intereses económicos de unos pocos sobre una mayoría que sufre en mayor medida y de forma injusta las consecuencias más desastrosas. Estos intereses parecen igualmente orientar las políticas educativas, invisibilizando las raíces del problema a través del currículo y de la organización escolar y reduciendo, si cabe, las posibilidades de gestionar adecuadamente los riesgos y consecuencias que comporta CC.

Biesta (2017) señala dos visiones de la educación confrontadas y que parecen ejemplificar esta situación. En una, dominante en el ámbito curricular, se intentan reducir los riesgos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiéndolos como procesos y productos cuantificables de forma objetiva y económica. En contraposición, existe otra visión en la que se pueden crear espacios subjetivos en los que el alumnado puede asumir su relación ética con los demás, permitiendo manifestar una responsabilidad única y singular tanto consigo mismo/a como con los/as demás. Este modelo presenta ciertas analogías con la actual situación de inestabilidad climática, ya que asume la incertidumbre de un proceso abierto, dinámico e indeterminado, corriendo el riesgo de no alcanzar los objetivos preestablecidos. Desde este supuesto, parece necesario que el profesorado reflexione sobre su práctica educativa, sus objetivos y finalidades para asegurar que “nuestra organización educativa [...]

no contribuya a hacerles [al alumnado] sordos y ciegos ante lo que llama” (Biesta, 2017, p. 41), en este caso, un futuro incierto y con riesgos asociados. Una incertidumbre también inherente a la construcción del conocimiento científico y que, por tanto, difícilmente podemos obviar en las aulas. Hacerlo, supondría alejar al alumnado “de las cosas que realmente importan y que requieren nuestra atención, aquí y ahora” (p. 36).

Los resultados de este estudio sugieren que las preocupaciones del profesorado sobre el tratamiento educativo del CC están relacionadas con su naturaleza como tema sociocientífico complejo y controvertido, con la organización escolar y curricular, y con la formación docente; cuestiones directamente relacionadas con su realidad como consecuencia estructural de un sistema neoliberal social y ambientalmente insostenible. En este momento, marcado por la urgencia en la adopción de respuestas, el paradigma del CC como un contenido disciplinar de las ciencias naturales debe transformarse necesariamente hacia la emergencia climática como una situación socialmente controvertida. El paradigma de la emergencia climática requiere de una transición hacia modelos educativos fundamentados en teorías críticas y emancipadoras, que permitan descifrar las causas estructurales del problema –como se reclama desde hace décadas desde los enfoques sociocríticos de la educación ambiental– y ofrecer respuestas de acción climática hacia sociedades local y globalmente justas y descarbonizadas.

Referencias bibliográficas

American Psychological Association. (2022). *Manual de Publicaciones de la APA*. Editorial El Manual Moderno.

Biesta, J. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM

Clausen, S. W. (2018). Exploring the pedagogical content knowledge of Danish geography teachers: Teaching weather formation and climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(3), 267-280. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2017.1349376>

Colston, N. M., & Ivey, T. A. (2015). (un) Doing the Next Generation Science Standards: climate change education actor-networks in Oklahoma. *Journal of Education Policy*, 30(6), 773-795. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1011711>

Colston, N. M., & Vadjunec, J. M. (2015). A critical political ecology of consensus: On “Teaching Both Sides” of climate change controversies. *Geoforum*, 65, 255-265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.08.006>

Ennes, M., Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., & Jones, M. G. (2021). It’s about time: perceived barriers to in-service teacher climate change professional development. *Environmental Education Research*, 27(5), 762-778. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1909708>

Eze, E., Nwagu, E. K., & Onuoha, J. C. (2022). Nigerian teachers' self-reported climate science literacy and expressed training needs on climate change concepts: Prospects of job-embedded situative professional development. *Science Education*, 106(6), 1535-1567. <https://doi.org/10.1002/sce.21743>

García-Vinuesa, A., & Correa-Chica, A. (2023, February 23). Secondary education teachers and climate change education: what they know, how they teach and what they think. A systematic review protocol. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Q7CZY>

Hannah, A. L., & Rhubart, D. C. (2019). Teacher perceptions of state standards and climate change pedagogy: opportunities and barriers for implementing consensus-informed instruction on climate change. *Climatic Change*, 158(3-4), 377-392. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02590-8>

Hermans, M. (2016). Geography Teachers and Climate Change: Emotions about Consequences, Coping Strategies, and Views on Mitigation. *International Journal of*

Environmental and Science Education, 11(4), 389-408.

- Ho, L. C., & Seow, T. (2015). Teaching controversial issues in geography: Climate change education in Singaporean schools. *Theory & Research in Social Education*, 43(3), 314-344. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2015.1064842>
- Ho, L. C., & Seow, T. (2017). Disciplinary boundaries and climate change education: teachers' conceptions of climate change education in the Philippines and Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 240-252. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2017.1330038>
- Hornsey, M. J., Harris, E. A., Bain, P. G., & Fielding, K. S. (2016). Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change. *Nature Climate Change*, 6(6), 622-626. <https://doi.org/10.1038/nclimate2943>
- Howard-Jones, P., Sands, D., Dillon, J., & Fenton-Jones, F. (2021). The views of teachers in England on an action-oriented climate change curriculum. *Environmental Education Research*, 27(11), 1660-1680. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1937576>
- IPCC. (2023). Climate Change 2023. Synthesis report. Summary for policy makers. Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
- Karami, S., Shobeiri, S. M., Jafari, H., & Jafari, H. (2017). Assessment of knowledge, attitudes, and practices (KAP) towards climate change education (CCE) among lower secondary teachers in Tehran, Iran. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(3), 402-415. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCCSM-04-2016-0043>
- Khalidi, R., & Ramsey, J. (2021). A comparison of California and Texas secondary science teachers' perceptions of climate change. *Environmental Education Research*, 27(5), 669-686. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1838447>
- Lombardi, D., & Sinatra, G. M. (2013). Emotions about teaching about human-induced climate change. *International Journal of Science Education*, 35(1), 167-191. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.738372>
- Monroe, M. C., Oxarart, A., & Plate, R. R. (2013). A role for environmental education in climate change for secondary science educators. *Applied Environmental Education & Communication*, 12(1), 4-18. <http://dx.doi.org/10.1080/1533015X.2013.795827>
- Naciones Unidas (2015). *Acuerdo de París. Convención Marco de Las Naciones Unidas Sobre El Cambio Climático* (UNFCCC). <https://www.refworld.org/es/leg/multilateraltreaty/un/2015/es/134497>
- Nation, M. T., & Feldman, A. (2022). Climate Change and Political Controversy in the Science Classroom: How Teachers' Beliefs Influence Instruction. *Science & education*, 31(6), 1567-1583. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00330-6>
- Opuni-Frimpong, N. Y., Essel, H. B., Opuni-Frimpong, E., & Obeng, E. A. (2022). Sustainable Development Goal for Education: Teachers' Perspectives on Climate Change Education in Senior High Schools (SHS). *Sustainability*, 14(13), 8086. <https://doi.org/10.3390/su14138086>
- Oreskes, N. (2018). The Scientific Consensus on Climate Change: How Do We Know We're Not Wrong?. In A. Lloyd, E., Winsberg, E. (eds) *Climate Modelling*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65058-6_2
- Plutzer, E., & Hannah, A. L. (2018). Teaching climate change in middle schools and high schools: investigating STEM education's deficit model. *Climatic change*, 149(3-4), 305-317. <https://doi.org/10.1007/s10584-018-2253-8>
- Tibola da Rocha, V., Brandli, L. L., & Kalil, R. M. L. (2020). Climate change education in school: knowledge, behavior and attitude. *International Journal of Sustainability in Higher*

- Education*, 21(4), 649-670. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2019-0341>
- Timulak, L. (2014). Qualitative meta-analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 481-95). Sage.
- Walshe, R. A., Chang Seng, D., Bumpus, A., & Auffray, J. (2018). Perceptions of adaptation, resilience and climate knowledge in the Pacific: The cases of Samoa, Fiji and Vanuatu. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 10(2), 303-322. <https://doi.org/10.1108/IJCCSM-03-2017-0060>
- Wang, H. H., Bhattacharya, D., & Nelson, B. J. (2019). Secondary agriculture teachers' knowledge, beliefs and, teaching practices of climate change. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 26(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2019.1699126>
- White, P. T., Wolf, K. J., Johnson-Maynard, J. L., Velez, J. J., & Eigenbrode, S. D. (2014). Secondary climate change education in the Pacific Northwest. *Natural Sciences Education*, 43(1), 85-93. <https://doi.org/10.4195/nse2014.01.0001>
- Wise, S. B. (2010). Climate change in the classroom: Patterns, motivations, and barriers to instruction among Colorado science teachers. *Journal of Geoscience Education*, 58(5), 297-309. <https://doi.org/10.5408/1.35596955>

LA ECOLOGÍA SIN CONCIENCIA DE CLASE ES JARDINERÍA: EDUCAR EN Y PARA EL DECRECIMIENTO

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León

Autoría de correspondencia: ejdieg@unileon.es

Resumen

No es posible el crecimiento continuo en un planeta limitado. Se han cruzado ya muchos puntos críticos de inflexión (*tipping point*), que acarrearán cambios irreversibles y rápidos en el planeta, que son ya muy difíciles de revertir. Las diversas manifestaciones de esta crisis global tienen una raíz común: el capitalismo. La emergencia climática y ecológica es el síntoma, pero la enfermedad es el capitalismo. En definitiva, Capitalismo o vida. Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Todo esto requiere una metodología de intervención educativa centrada en la descolonización de nuestras mentes y de nuestras prácticas. Para la realización de una sociedad del decrecimiento es necesaria la descolonización del imaginario mental y colectivo en el que hemos sido formados. Por eso implica desaprender, una nueva forma de socialización educativa que anteponga el mantenimiento de la vida y el bien común a la obtención de beneficios económicos de unos pocos. Esta es la base esencial de la Pedagogía del decrecimiento: educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario.

Palabras clave: decrecimiento, pedagogía del decrecimiento, ecología antineoliberal.

Introducción / Marco Teórico

No es posible el crecimiento continuo en un planeta limitado. La economía del “crecimiento” del actual sistema capitalista, sustentado en la ideología neoliberal, lejos de producir bienestar y satisfacción de las necesidades para toda la humanidad, lo que ha conseguido es, por una parte, asentar la denominada sociedad del 20/80: que unos pocos, cada vez menos, sean muchísimo más ricos, mientras que la mayoría de las personas del mundo se precipitan en el abismo de la pobreza, la explotación y la miseria.

Al mismo tiempo, el planeta es esquilado, saqueado en sus recursos limitados y empujado hacia una catástrofe ecológica que pone en serio peligro: la vida sobre la Tierra (Los límites del planeta han sido rebasados por la necesidad de crecimiento continuo del sistema capitalista, ignorando los límites biofísicos del planeta y la finitud de sus recursos. Hecho reconocido incluso por los propios científicos del IPCC (*Panel Intergubernamental del Cambio Climático*). Es decir, la Edad del Colapso ya está aquí, una conjunción de crisis energética, climática y de biodiversidad sin precedentes.

Algunos datos son sobrecogedores: el aumento de las temperaturas debido al cambio climático; se están extinguiendo 30.000 especies al año, mientras que en otros periodos se perdía una sola especie cada cuatro años; a su vez, convertimos la biosfera en un laboratorio de alto riesgo introduciendo energía nuclear, transgénicos, clonaciones, químicos artificiales..., en función de la “libertad del mercado” y el cálculo de los beneficios empresariales, sin haber demostrado ni siquiera que no son peligrosos para los ecosistemas; hemos rebasado el pico del petróleo (la Agencia Internacional de la Energía hizo público que la producción de petróleo crudo llegó a su pico máximo en 2018). A esto hay que añadir el recalentamiento de los mares, que va de récord en récord, causa mortandades en especies marinas; la circulación del océano Atlántico, que transporta agua cálida, podría colapsar por las continuas emisiones de gases de efecto invernadero, lo cual podría cambiar a un estado

irreversible el sistema climático de la Tierra, etc. (Díez-Gutiérrez, 2024).

Se han cruzado ya muchos puntos críticos de inflexión (tipping point), que acarrearán cambios irreversibles y rápidos en el planeta, que son ya muy difíciles de revertir. Solo cabe esperar que no sea demasiado tarde para evitar la cascada sistémica que supondría haber rebasado el punto de no retorno global, que nos llevaría a la Tierra Invernadero, anunciada por científicos/as.

Aunque nos refugiamos en creencias y teologías sobre soluciones mágicas de habitar otros mundos, energías inagotables con el hidrógeno verde... Pero la energía fotovoltaica y del viento no es capaz de sustituir el actual modelo de consumo masivo de petróleo, gas y carbón. Las energías renovables dependen de materiales que no son renovables (litio, níquel, cobalto y otros minerales escasos). Y tienen consecuencias medioambientales y territoriales: se están escondiendo “bajo la alfombra” los residuos obsoletos de las instalaciones “verdes” provenientes de macroparques fotovoltaicos, gigantescas turbinas eólicas, etc. ¿A dónde van estos materiales? Las tasas de reciclado de muchos son terriblemente bajas (el litio menos del 1%).

Las diversas manifestaciones de esta crisis global tienen una raíz común: el capitalismo. La emergencia climática y ecológica es el síntoma, pero la enfermedad es el capitalismo. En definitiva, Capitalismo o vida (Herrero, 2024; Taibo, 2024).

Metodología / Método

Todo el mundo lo sabe. Todos y todas somos conscientes, de una forma o de otra, que la humanidad corre hacia el precipicio con nuestro actual modo de vida, basado en el aumento del crecimiento de la producción y el consumo basado en el agotamiento de los recursos y el deterioro de los ecosistemas, la contaminación de tierras, aguas y aire.

Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Pero nos negamos a asumirlo porque este capitalismo y la ideología neoliberal que lo alimenta han colonizado incluso nuestro imaginario mental y utópico.

El decrecimiento presenta una enmienda a la totalidad del sistema económico, social y mental del capitalismo. Es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro los valores humanistas: la justicia social, las relaciones cercanas, la cooperación, la redistribución económica, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc.

Exige una reducción redistributiva democrática de la producción y el consumo, especialmente en los países industrializados, como un medio para lograr la sostenibilidad ambiental, la justicia social y el bienestar comunitario.

El decrecimiento representa otra manera de relacionarnos con el mundo, con la naturaleza, con las cosas y los seres que pueda ser universalizada. Una sociedad que elija vivir con sobriedad implicaría trabajar menos para trabajar todos y vivir mejor, consumir solo lo necesario, producir menos residuos y reciclar más.

No pretende sustituir a las contestaciones históricas al capitalismo. Sino que plantea que cualquier alternativa y superación del capitalismo debe ser decrecentista, como también debería ser antipatriarcal o antirracista.

Todo esto requiere una metodología de intervención educativa centrada en la descolonización de nuestras mentes y de nuestras prácticas. Para la realización de una sociedad del decrecimiento es necesaria la descolonización del imaginario mental y colectivo en el que hemos sido formados. Por eso implica desaprender, una nueva forma de socialización educativa que anteponga el mantenimiento de la vida y el bien común a la obtención de beneficios económicos de unos pocos (Díez-Gutiérrez, 2024).

Resultados y Discusión

La educación puede ser parte del problema o de la solución: De la solución si se implica activa y decididamente en ese proceso de desaprendizaje del pensamiento único capitalista neoliberal y de educación en el bien común y el mantenimiento de la vida. Del problema si sigue reproduciendo el actual sistema capitalista y su ideología neoliberal sin cuestionarlo en la enseñanza, con contenidos ajenos a la vida, con el emprendimiento, la educación para el mercado, la gestión de los centros como empresas... También si mira para otra parte, con un silencio cómplice, no abordando este problema vital o diciendo que la educación tiene otras prioridades o que no hay que “politizarla”.

No podemos educar como si nada de esto estuviese pasando. Esto debe estar en el corazón de todos los centros educativos, de todas las aulas y las actividades, de todo el currículum escolar y de la socialización en casa y en la calle.

Cómo hacerlo. A través de una doble vía: desaprender y reaprender.

Desaprender una socialización educativa para el mercado las creencias y la fe en el capitalismo neoliberal que nos lleva al abismo y a la extinción de la especie y del planeta: se ha producido a escala mundial una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” dotados de competencias flexibles para adecuarse a las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. Emprendimiento, bilingüismo, exámenes y presión para competir, etc. Poco o nada se abordan contenidos en la escuela y en las universidades relacionados con el consumismo y la obsolescencia programada, con la globalización económica neoliberal, con las consecuencias de la huella ecológica de quienes habitamos el mundo rico que se salda con la usurpación de los recursos de otros territorios y de las próximas generaciones; o con la deuda ecológica y de cuidados, con la reducción del valor de las cosas a lo monetario, con el capitalismo depredador, con la desigualdad que produce esta economía de forma estructural, con el control impuesto por transnacionales y grandes tecnológicas, etc. Apenas se aborda el negacionismo climático, los límites biofísicos del planeta, el desigual reparto, la producción de los deseos, la explotación norte sur, las injustas relaciones internacionales, la crisis climática, el colapso, etc.

Reaprender, como decía Ghandi, que debemos enseñar a vivir más simplemente, para que los demás puedan vivir simplemente. Crear una nueva cultura global asentada en nuevas formas de habitar el planeta que sean coherentes con el decrecimiento. Pero no solo depende de la labor educativa. Es imprescindible superar el capitalismo. Es decir, se necesita también voluntad política. Las políticas establecen el terreno de juego, pero se necesitan jugadores, participantes que no solo respeten, sino que crean realmente en las reglas de juego y en que éstas son necesarias para conseguir el fin compartido.

Conclusiones y Propuestas

Para conseguir un cambio de mentalidad colectiva y personal los sistemas educativos tienen un papel crucial.

Se plantean algunas propuestas:

- Enseñar otra forma de mirar el planeta, las relaciones con los demás y la vida desde el bien común y los derechos humanos, la solidaridad y el apoyo mutuo, asumiendo la interdependencia y la ecodependencia que nos caracteriza como especie y como ecosistema.
- Des-normalizar el deseo y el consumo como forma de realización y de felicidad.
- Educar en una ciudadanía consciente y capaz de comprometerse con la justicia ecosocial, la igualdad, el cuidado de los demás y del planeta. Prácticamente toda la población, al menos en los países del Norte global, pasa por el sistema educativo durante al menos diez años. En algunos casos es el único contacto que tienen con el conocimiento

académico y la educación formal.

- Pero debe ser una tarea de toda la comunidad. A través de la educación formal, sí, pero también a través de la no formal: familia, medios, la ciudad y el pueblo, los colectivos sociales, las organizaciones y movimientos vecinales... Toda la tribu.

Ejemplos de esta educación serían en dos direcciones:

- Educar para el decrecimiento: al profesorado para el decrecimiento en su formación inicial en las Universidades; que el currículo esté transversalizado por el decrecimiento; educar para cooperar, no para competir; Educación lenta frente a la aceleración; Educar para la desobediencia civil crítica; Educar para una cultura de paz y solidaridad internacional que impida genocidios; Educar para el compromiso con el bien común.
- Educar en el decrecimiento: Sobriedad frente a los deseos; Justicia social y redistribución: Riqueza 0; Trabajar menos para trabajar todos y vivir mejor; Soberanía tecnológica y digital; Alfabetización ecosocial crítica: relocalizada y en acción (bombillas de bajo consumo y bioclimatización; reutilizar evitando la obsolescencia programada; recogida selectiva de residuos para su reciclado; comedores escolares de productos ecológicos de cercanía; rutas escolares seguras andando o en bici; patios escolares verdes, huertos escolares o jardines verticales, concebir y plantear las ciudades y los pueblos como espacios educadores etc.).

Algunos rasgos que podrían caracterizar una sociedad decreciente podrían ser los siguientes:

- Se produciría para satisfacer necesidades básicas, no deseos, pensando en las necesidades de toda la población y priorizando las que más lo necesitan. La producción estaría descentralizada y controlada comunitaria y democráticamente.
- Todos los materiales procederían de lugares cercanos (de las huertas dentro de la ciudad, de las granjas en las afueras, del río, de la cantera de la comarca, etc.).
- Se respetarían los límites ecológicos y de restauración del planeta, repartiendo los recursos y medios de forma justa entre toda la población. El mejor residuo es el que no se produce.
- Producción de alimentos desde la agroecología.
- Planificaría su urbanismo de tal manera y tamaño para el uso de la bicicleta y el transporte público, y la mayoría de los lugares serían accesibles a pie.
- Alargaría la prolongación de la vida útil de los productos, al margen de las modas efímeras, que eviten obsolescencias programadas, fomentando la reparación de los productos, el uso compartido y comunitario y los componentes de fácil reciclaje.
- Pondría límites a la acumulación y la riqueza y establecería una renta básica incondicional que permitiera una vida digna a todo ser humano.
- Repartiría el trabajo de producción y reproducción (también el no remunerado) de forma equitativa y justa, con un trabajo garantizado remunerado justamente.
- Priorizaría el tiempo de vida en torno a las relaciones y la convivencia, la solidaridad y el apoyo mutuo, la cultura y el arte, el ocio creativo, el cuidado y la atención a los demás.
- Garantizaría sistemas públicos universales y gratuitos de sanidad, educación, servicios sociales, pensiones y justicia que garantizaran los derechos humanos.

Pero se ha de discutir un peligro latente: el ecofascismo. El decrecimiento del consumo material es una realidad que se está imponiendo por vía de los límites, lo queramos o no. Cuanto más lo retrasemos menos posibilidades tendremos de planificar, de una forma progresiva y justa, la transición hacia un sistema ecosocial que permita una vida digna para las mayorías sociales y para las generaciones futuras, preservando el ecosistema. Ante el actual colapso, las “élites”, muy conscientes de ello, abogan por soluciones “ecofascistas verdes” de tipo neomalthusiano que naturalizan la “limpieza social”, regular drásticamente la población, en nombre de la preservación ambiental, mientras buscan y acaparan territorios habitables para ellos y su progenie o hablan de ponerse a salvo fuera del mundo mediante tecnología extraplanetaria, de modo que no se resienta el ecosistema ni su nivel de vida con el lema de “aquí no cabemos todos”.

En conclusión, una sociedad del decrecimiento exige reevaluar –revisar valores que rigen nuestra vida–; relocalizar, redistribuir –repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural,

reducir –rebajar el impacto de la producción y el consumo sobre la biosfera-, reutilizar –en vez de desprenderse de un sinfín de dispositivos-, incluso, si no queda más remedio, reciclar. Y todas las r que queramos añadir a las anteriores...

Para avanzar hacia una sociedad justa e igualitaria que viva con mucho menos con el fin de vivir todos mejor.

Referencias bibliográficas

Díez-Gutiérrez, E.J. (2024). *Pedagogía del Decrecimiento*. Octaedro.

Herrero, Y. (2024). Prólogo. In *Pedagogía del Decrecimiento* (pp. 9-12). Octaedro.

Taibo, C. (2024). Epílogo. In *Pedagogía del Decrecimiento* (pp. 183-186). Octaedro.

LAS COMPETENCIAS SOSTENIBLES DEL GREENCOMP Y LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE

Iris Abigail Plata Izquierdo, Paola Ruiz-Bernardo, José Luis Rambla Nebot
Universitat Jaume I

Autoría de correspondencia: al381071@uji.es

Resumen

El GreenComp, Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad, se relaciona con diversas metodologías docentes activas como el Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Cooperativo. Estas metodologías promueven el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica de conocimientos en contextos reales, en consonancia con los principios de sostenibilidad. A través del Aprendizaje Servicio, los estudiantes participan en proyectos comunitarios centrados en la sostenibilidad, mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas les desafía a resolver problemas ambientales reales. Por otro lado, el Aprendizaje cooperativo fomenta la colaboración para alcanzar objetivos sostenibles. Al integrar estas metodologías en la enseñanza universitaria, se fortalecen las competencias clave relacionadas con la conciencia ambiental, la responsabilidad social y la capacidad de actuar de manera sostenible en la sociedad, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales actuales. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de los elementos comunes que se encuentran entre las metodologías activas mencionadas y las competencias del GreenComp. La metodología utilizada es de corte cualitativo y exploratorio. Se ha realizado un análisis documental sobre los elementos comunes y finalmente se ha completado con experiencias prácticas del ámbito universitario.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Competencias sostenibles, Educación Superior, Educación Universitaria

Introducción / Marco Teórico

La importancia de las metodologías activas en la educación universitaria se vuelve un punto de enfoque en las herramientas a futuro relacionadas con la sostenibilidad, las metodologías de aprendizaje activo que se mencionan en este trabajo están vinculadas con las competencias de sostenibilidad que plantea el GreenComp, el ser conscientes de las competencias que se desarrollan con cada metodología se abren procesos de aprendizaje más conscientes con el propio aprendizaje y el aprendizaje exigido por las universidades, el siguiente trabajo hace una exploración por las definiciones de cada una de estas metodologías y de las competencias para así relacionarlas, logrando visualizar que no solo se trabajan estas competencias si no que guiadas pueden aportar un cambio de pensamiento en pro del futuro sostenible que tienen como finalidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

El Greencomp (Bianchi et al., 2022) propone que el aprendizaje para la sostenibilidad tiene como objetivo fomentar una mentalidad de sostenibilidad desde la infancia, así como que los alumnos están dotados de conocimientos, capacidades y actitudes que les ayudan a convertirse en agentes del cambio y contribuyen de manera individual y colectiva a dar forma al futuro dentro de los límites planetarios.

Las competencias de sostenibilidad se dividen en cuatro puntos principales de los que derivan las doce competencias para desarrollar el aprendizaje sostenible, así como la conciencia ecológica; el primer punto busca encarnar valores de sostenibilidad que se enfoca en la reflexión y promoción de esta; la apreciación de la sostenibilidad se enfoca en fomentar la reflexión sobre los valores personales así como identificar y explicar cómo varían los valores

entre las personas y a lo largo del tiempo, evaluando de forma crítica su alineación con los valores de sostenibilidad.

La siguiente competencia es el respaldo a la ecuanimidad, la cual busca desarrollar el apoyo a la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras, y aprender de generaciones anteriores. La promoción de la naturaleza pretende reconocer que los seres humanos forman parte de la naturaleza para respetar las necesidades y los derechos de otras especies y de la propia naturaleza con el fin de restaurar y regenerar ecosistemas sanos y resilientes.

El asumir la complejidad de la sostenibilidad desarrolla competencias en pro de la creatividad y solución de problemas de sostenibilidad, se enfoca en desarrollar el pensamiento sistémico al abordar un problema de sostenibilidad desde todas las vertientes; así como considerar el tiempo, el espacio y el contexto para comprender cómo interactúan los elementos dentro de los sistemas y entre ellos. A su vez busca incentivar el pensamiento crítico al promover el evaluar la información y los argumentos, identificar supuestos, cuestionar el statu quo y reflexionar sobre cómo influyen los contextos personales, sociales y culturales en el pensamiento y las conclusiones.

Al contextualizar en problemas específico y al plantear trabajar retos actuales o potenciales como un problema de sostenibilidad en términos de dificultad, personas implicadas, tiempo y ámbito geográfico, con el fin de identificar enfoques adecuados para anticipar y prevenir los problemas, así como para mitigar los ya existentes y adaptarse a ello; se enfoca en prever futuros sostenibles, mediante supuestos sostenibles reales o imaginarios como la capacidad de proyecciones de futuro que busca que el estudiante aprenda a proyectar futuros sostenibles alternativos imaginando y desarrollando escenarios alternativos a la vez que identifica los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible.

La adaptabilidad busca que el estudiante aprenda a gestionar las transiciones y los desafíos en situaciones de sostenibilidad complejas y tomar decisiones relacionadas con el futuro ante la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo.

Potenciar el pensamiento exploratorio al adoptar una forma relacional de pensamiento, al estudiar y vincular diferentes disciplinas, utilizando la creatividad y la experimentación con ideas o métodos novedosos; por último pretende potenciar el actuar en favor de la sostenibilidad en todo el que se involucra en desarrollar la actuación política al integrar el sistema político, identificar la responsabilidad política y la rendición de cuentas por comportamientos insostenibles y exigir políticas eficaces para la sostenibilidad.

Por tanto, al trabajar en el aula se pretende generar la acción colectiva, así como actuar en favor del cambio en colaboración con otros agentes, al mismo tiempo generar la iniciativa individual que no deja de ser menos importante que la colectiva, que incentiva el identificar el propio potencial para la sostenibilidad y contribuir de forma activa a mejorar las perspectivas de la comunidad y del planeta.

Estas competencias se pueden alcanzar si consideramos que el aprendizaje en el aula es al mismo tiempo que un medio un fin (Ruiz-Bernardo et al., 2019). Para ello, a continuación, se definen las metodologías que están relacionadas con el aprendizaje activo en las universidades.

El Aprendizaje Servicio (APS) fusiona la acción solidaria en la comunidad con los procesos de aprendizaje. Dentro del marco del GreenComp, los estudiantes podrían participar en proyectos comunitarios enfocados en la sostenibilidad, “que abordan necesidades reales de la comunidad” (Furco, 1996), como la limpieza de parques, la promoción del reciclaje o la concienciación sobre el cambio climático. Este enfoque les brindaría la oportunidad de no solo adquirir conocimientos sobre sostenibilidad, sino también de desarrollar habilidades prácticas y contribuir al bienestar de la comunidad, al mismo tiempo que adquieren los contenidos propios de sus asignaturas principales. Sigmon (1979), uno de los pioneros del Aprendizaje Servicio, identifica tres principios fundamentales que lo definen: el aprendizaje, el servicio y la reflexión.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): En el Aprendizaje Basado en Problemas, los estudiantes colaboran en grupos para abordar problemas del mundo real, planteados por los docentes en el contexto de la sostenibilidad, como la gestión de residuos o la eficiencia energética. En este proceso, los estudiantes desarrollan habilidades para identificar, analizar y proponer soluciones a desafíos ambientales, económicos y sociales; se logra a través de la identificación y análisis de problemas, así como la capacidad de formular preguntas y buscar información para ampliar su comprensión, lo que genera un ciclo de cuestionamiento continuo y un mayor entendimiento de la realidad propia y de otros contextos (Sastre Vilarrasa & Araújo, 2018, págs. 6-8). Al abordar problemáticas concretas y situaciones reales de sostenibilidad en el ABP, se establecen puntos de partida estimulantes para el proceso de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de la responsabilidad social y proporciona una formación sólida para el ejercicio profesional.

Aprendizaje Cooperativo: El Aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes colaboren entre sí para alcanzar objetivos compartidos. Dentro del marco del GreenComp, esto podría manifestarse a través de proyectos de investigación, diseño o implementación de prácticas sostenibles. Esta metodología ofrece la oportunidad de intercambiar conocimientos, habilidades y recursos, al tiempo que fomenta el trabajo en equipo y la apreciación de la diversidad de perspectivas. El Aprendizaje cooperativo promueve un aprendizaje más activo y la autonomía estudiantil. Además, esta metodología mejora la atención a la diversidad, fortaleciendo así la calidad del proceso de aprendizaje y generando conciencia sobre problemas reales que afectan al entorno, abriendo una perspectiva global (Donaire Castillo et al., 2006). Según Johnson et al., (2014) y Slavin (1995) el Aprendizaje Cooperativo se define como un enfoque educativo y pedagógico que fomenta la interdependencia positiva, las habilidades de comunicación y el desarrollo de relaciones interpersonales saludables, así también beneficia la interacción social y el apoyo entre pares.

Estas metodologías activas de enseñanza son compatibles con las competencias del GreenComp al promover el aprendizaje experiencial, la participación activa de los estudiantes y la aplicación práctica de los conocimientos en contextos reales. Al integrar estas metodologías en la enseñanza de la sostenibilidad, se puede fomentar el desarrollo de competencias clave relacionadas con la conciencia ambiental, la responsabilidad social y la capacidad de actuar de manera sostenible en la sociedad.

Objetivos / Hipótesis

El ODS 4, que habla de educación de calidad, se puede concretar en el aula con métodos como el APS, ABP y Aprendizaje Cooperativo, al mismo tiempo se observa que son ideales para desarrollar las 12 competencias para la sostenibilidad del GreenComp. Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar los elementos comunes que existen entre las competencias del GreenComp y las metodologías activas.

Metodología / Método

Se ha realizado un análisis documental por medio de lectura y selección del material según los objetivos planteados, sobre los elementos comunes y finalmente se ha completado con experiencias prácticas del ámbito universitario.

Resultados y Discusión

A continuación, se presenta un cuadro de análisis que reúne los tres puntos clave del estudio. (ver tabla 1)

Tabla 1

Elementos comunes y ejemplos de prácticas universitarias entre las competencias del GreenComp y las metodologías.

Metodología Docente	Competencias Greencomp	Resultados prácticos en diversos contextos aplicando estas metodologías docentes
Aprendizaje servicio	Apreciación de la sostenibilidad Respaldo a la ecuanimidad Pensamiento crítico Pensamiento sistémico Adaptabilidad Contextualización de problemas Acción colectiva	En proyectos ya realizados se ha observado el desarrollo de estas competencias al aplicar esta metodología de aprendizaje -servicio relacionadas a la integración de la sostenibilidad en el curriculum, así lo menciona Ruiz-Bernardo et. al, (2024) “superando contenidos conceptuales, fomentando el progreso de las habilidades y destrezas mediante nuevas formas de construcción de conocimientos y desarrollo; vinculados a la sostenibilidad”. Otra investigación desarrollada por Capella Peris et al. (2016) que logra visualizar las competencias que se desarrollan al implantar programas de Aprendizaje-Servicio en los que se desarrollan valores y actitudes a través de estas metodologías en el que se estudian los efectos de programas de Aprendizaje-Servicio sobre el alumnado universitario de educación física relacionadas con el emprendimiento social. Otro ejemplo en Rambla et al., (2022) en el grado de Ingeniería Agroalimentaria.
Aprendizaje basado en problemas	Pensamiento crítico Capacidad de proyecciones de futuro Respaldo a la ecuanimidad Pensamiento sistémico Acción colectiva Adaptabilidad Pensamiento exploratorio	En la Guía para Investigar y conocer los tipos de centros docentes que ofrece nuestro sistema educativo (Ruiz-Bernardo et al., 2021) se obtuvieron resultados vinculados al desarrollo de las competencias de la Greencomp por mencionar dos, la acción colectiva y el pensamiento crítico y exploratorio. También en otra investigación Rambla & Ruiz-Bernardo (2021) se menciona las ventajas de utilizar esta metodología, en concreto en la carrera de enfermería y magisterio, para desarrollar habilidades de trabajo en equipo y pensamiento sistémico.
Aprendizaje cooperativo	Apreciación de la sostenibilidad Pensamiento sistémico Acción colectiva Adaptabilidad Iniciativa individual Actuación política	Un ejemplo claro del desarrollo de estas competencias es la labor en la comunidad de Borriol (Castellón) en la que los jóvenes de este pueblo desarrollan una acción colectiva y política, así como, la apreciación de la sostenibilidad por mencionar algunas de ellas, todo esto liderado por un proyecto interdisciplinar entre la universidad y los centros educativos y de ocio juvenil (Ruiz-Bernardo et al., 2022). Así también, en el grado de maestro/a de la UJI, se ha realizado un diagnóstico de estas competencias y se ha desarrollado un programa para mejorar las mismas. (Sanahuja Ribes et al., 2020)

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y Propuestas

Las metodologías APS, ABP y Aprendizaje Cooperativo generan aprendizajes enfocados en la realidad del entorno del alumnado, y enfocados a su profesión. Al llevarlos a cabo en conjunto con procesos reales de sostenibilidad desde problemas o situaciones de crisis ecológica, educación inclusiva, etc. se enfrentan a situaciones que suceden en el mundo actual. Se facilita, no solo los objetivos de las competencias a desarrollar dentro de la universidad, propias de las carreras o grados, sino también, se trabajan de manera conjunta las competencias de sostenibilidad que plantea el Greencomp lo que capacita a los estudiantes para enfrentarse a retos y situaciones que pasan día a día (UNESCO, 2023) de

la misma manera se crea una conciencia de su entorno y las problemáticas del mundo actual y en pro del futuro sostenible.

Las metodologías que mencionamos en este análisis se vuelven parte fundamental del aprendizaje en las universidades y sin ser conscientes se desarrollan competencias para el futuro que mejorarán procesos cotidianos, al enfrentar al estudiante con estas metodologías se le dan herramientas de transformación ya sean conscientes e inconscientes y no solo en perspectiva climática, se generan aprendizajes globales de vida en comunidad, se genera pensamiento crítico, se fortalecen las competencias clave relacionadas con la conciencia ambiental, la responsabilidad social y la capacidad de actuar de manera sostenible en la sociedad, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales actuales, así como, de autoanálisis de sus propias competencias y acciones repercutiendo así en sus entornos cercanos que se ven reflejados en sus prácticas profesionales a futuro.

Finalmente, esta comunicación trata de fomentar, en la conciencia docente de mejorar la calidad de la educación (ODS4), la incorporación de estas metodologías en el curriculum y guías docentes universitarias, así también en el resto del sistema educativo. Haciendo que se cumpla la consigna de que el “medio es el mensaje” (Ruiz-Bernardo et al., 2019).

Referencias bibliográficas

- Capella Peris, C., Gil Gómez, J., Martí Puig, M., & Ruiz-Bernardo, P. (2016). Construcción de un cuestionario para medir el emprendimiento social en educación física. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 169-188.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework (No. JRC128040). Joint Research Centre (Seville site).
- Donaire Castillo, I. M., Gallardo Arrebola, J., & Macias Aguado, S. P. (2006). NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL AULA: APRENDIZAJE COOPERATIVO. *Práctica Docente*, 3.
- Furco, A. (1996). "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education". IAP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8867814>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). "Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory". *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
- Rambla y Ruiz-Bernardo (2021) Developing Reflective Learning Through PBL. [conference]. EDULEARN21. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies.
- Rambla, J.L., Pérez, R., Ruiz-Bernardo, P. y Montañés, C. (2022) Proyecto de ApS para promover el diseño de un Aula Abierta de los ODS. VI Jornadas de Innovación Educativa DIMEU: ODS en educación universitaria. Castelló (España). Ed. Universitat Jaume I. VI Jornadas de Innovación Educativa Dimeu - ODS en Educación Universitaria. Col·lecció Innovació Educativa 28.
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Sanahuja, A. (2019) “El medio es el mensaje”, innovando en la formación de la docencia Universitaria. 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (CIVINEDU 2019). Madrid (España).
- Ruiz-Bernardo, P. (2021). Guía para investigar y conocer los tipos de centros docentes que ofrece nuestro sistema educativo. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ruiz-Bernardo, P., Cruz, C. M., Huerta, B. N., & Villalba, M. C. (2022). La participación comunitaria para una sociedad sostenible. función social del pedagogo y el

psicopedagogo. CRÓNICA. REVISTA DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA., (7), 93-105.

Ruiz-Bernardo, P., Montañés Cruz, C., Sanahuja Ribés, A. & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). Encultura de participación: creación de la ruta ODS en Borriol mediante la participación juvenil. In Artes y salud. Calidad de vida en los entornos sociales y educativos (pp. 7-14). Dykinson.

Ruiz-Bernardo, P., Montañés Cruz, C., Mateu Pérez, R., & Rambla, J. L. (2024). Sostenibilización de la docencia. Estrategia para incorporar los ODS en la educación universitaria. En G. Crescenza & M. Fiorucci (Eds.), *Educación e innovación al servicio de la mejora del conocimiento* (pp. 711-729). Editorial Aula Magna, McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Sanahuja Ribés, A.; Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz Bernardo, P. (2020) Evaluación diagnóstica inicial del aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado. Actas del congreso virtual: Avances en Tecnologías Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2020- Publicacions de la Universitat Jaume I. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.2021.24>

Sastre Vilarrasa, G., & Araújo, U. F. (2018). El aprendizaje basado en problemas. GEDISA.

Sigmon, R. (1979). "Service-Learning: Three Principles". In C. R. Gary, Jr., & J. G. Billig (Eds.), "Directions for Continuing Education" (Vol. 24, pp. 15-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Slavin, R. E. (1995). "Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice" (2nd ed.). Allyn & Bacon.

UNESCO (2022). Conferencia: "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 3rd, Barcelona. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-e2344fa2-fb35-4228-a1b9-16021736aa20>

DESVELANDO EL CRIPTOSISTEMA DE LA BASURA EN EL PAISAJE URBANO

Julio J. Conde, Pablo Ángel Meira Cartea
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: julio.conde@usc.es

Resumen

Las iniciativas educativas que abordan el problema de la generación de residuos urbanos se han focalizado durante décadas, y casi exclusivamente, en la optimización de la separación de las diferentes fracciones por parte la ciudadanía. Las omnipresentes campañas de concienciación han implantado la percepción de la existencia de una solución basada en optimizar la clasificación de residuos, llevando a la ciudadanía a asumir que existe una solución técnica a este problema. De este modo, se eclipsa la crítica al sistema de producción y consumo, el cual está en el origen de la generación masiva de residuos en las sociedades avanzadas.

La creencia en una solución técnica desemboca en una responsabilidad limitada a las decisiones personales sobre los residuos generados, que acaba inmediatamente después de depositarlos en el contenedor que se corresponde con la fracción establecida. Con ánimo de desvelar las implicaciones de un acto tan cotidiano como el de tirar la basura, se plantea el uso de la metodología de la ruta guiada, con el fin de dar luz a realidades ocultas a esta escena cotidiana en nuestros paisajes urbanos.

Palabras clave: educación ambiental, metabolismo urbano, reciclaje, residuos sólidos urbanos.

Introducción / Marco Teórico

La producción masiva de residuos asociada al consumo desenfrenado de bienes es un factor determinante en la configuración al metabolismo urbano moderno. El éxito y la gran aceptación social del modelo de separación de residuos sólidos urbanos se fundamenta en la aparente simplicidad de la solución que se nos propone: una economía “circular” en la que la separación de las fracciones convierte nuestra basura en materiales útiles. El hecho de asumir como cierto que la mayoría de los residuos que generamos en nuestras casas serán de nuevo utilizados como materias primas, hace que el aumento del porcentaje de fracciones separadas en origen se convierta en el objetivo prioritario, afianzando el nivel de consumo actual como un aspecto fundamental e irrenunciable de nuestros estilos de vida. En consecuencia, la contribución crítica del sistema de producción y consumo a la crisis climática y ambiental se enmascara, desplazando el debate público a la solución de las externalidades -en jerga económica- de las industrias que lo sustentan. Es, en buena medida, un enfoque de “fin de cañería” que, además, traspasa gran parte de la responsabilidad del problema hacia la ciudadanía: que el sistema funcione depende, o eso se transmite, de que las personas cumplan las normas y separen adecuadamente los residuos domésticos en las fracciones que el sistema establece.

Haciendo una analogía entre el paisaje urbano y el paisaje “natural”, nos valemos del concepto de criptosistema, definido por González Bernáldez (1981/2022) como un sistema subyacente no visible de interacciones que dan lugar al fenosistema, es decir, los componentes perceptibles que componen el paisaje. Podemos afirmar que la presencia ubicua de los diferentes colectores se constituye como elemento común del fenosistema urbano, así como el acto cotidiano de separar fracciones de residuos se establece como uno de los rituales fundamentales en nuestra relación con el medio. Tras este “paisaje” cada vez más visible -de

hecho, su “visibilidad” es esencial para que incentivar y estimular el comportamiento de selección- se camufla un criptosistema en el que son evidentes las contradicciones entre un abanico de comportamientos que la ciudadanía asocia con el compromiso con la sostenibilidad y las prácticas de un modo de producción-consumo que genera insostenibilidad. Un repaso de la evolución estética de los contenedores de recogida de residuos, que ya forman parte cotidiana del paisaje, nos llevaría a consideraciones que van mucho más allá de aspectos relacionados con su funcionalidad o resistencia (Meira, 2015).

Objetivos / Hipótesis

La mayor parte de los recursos socioeducativos para fomentar el “reciclaje”, parten de la existencia de residuos como una realidad inmanente en nuestro estilo de vida, aplicando técnicas de marketing y formatos publicitarios para transmitir información sobre como distinguir correctamente los elementos que componen las diferentes fracciones y aprender a optimizar su separación (Meira, 2015). Asumiendo la carencia de recursos que cuestionen el origen socioeconómico del problema de los residuos urbanos, el objetivo de esta actividad didáctica es desentrañar el criptosistema de la basura, es decir, los elementos y procesos asociados (y cómo se interrelacionan) que no percibimos o que se velan intencionadamente, y que desvelan el modelo estructural que subyace a la separación en diferentes fracciones de los residuos sólidos urbanos en nuestras sociedades. De este modo, se abre la posibilidad de cuestionar la lógica del modelo social y económico dominante, para revelar los intereses del mercado que están en el origen de la generación masiva de residuos generados por las sociedades avanzadas.

Metodología / Método

La metodología escogida es la de la ruta guiada/interpretativa, ampliamente utilizada como recurso en el ámbito de la educación ambiental. En su libro pionero sobre interpretación del patrimonio, Freeman Tilden (1977/2006, p.35) define la interpretación como una “actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones [...] en lugar de simplemente transmitir información de los hechos”, que tiene como objetivo principal la provocación y no simplemente la instrucción. En base a esta definición, se adapta perfectamente al objetivo de desvelar el criptosistema de los residuos en el paisaje urbano.

Con este fin, se plantea un recorrido circular en el entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, estructurado en 5 paradas y con una duración aproximada de una hora. Como material de soporte, se utiliza una carpeta de tamaño A3 con imágenes y gráficos para complementar las explicaciones. La actividad está adaptada, en principio, a estudiantado universitario, aunque la estandarización de la presencia de “sistemas” de recogida de residuos sólidos urbanos en nuestros entornos hace fácilmente adaptable este modelo para diseñar itinerarios similares en casi cualquier otro ámbito o nivel educativo, sea un campus universitario o cualquier otro espacio urbano (barrio residencial, centro escolar, polígono industrial, área de ocio, etc.).

Resultados y Discusión

Como prelude, antes del inicio de la ruta se plantean una serie de preguntas abiertas para presentar la actividad al alumnado y fomentar su participación a través de un pequeño debate. Para esto se plantean dos cuestiones fundamentales, pudiendo añadirse más dependiendo de la interacción con el grupo.

La primera pregunta orbita alrededor del significado del concepto de residuo. La presencia masiva de residuos en nuestra vida diaria es muy reciente y se debe, en gran parte, al desarrollo de nuevas tecnologías y métodos de producción más eficientes a partir de la Segunda Guerra Mundial, en lo que se conoce como época dorada del capitalismo, caracterizada por una producción masiva y diversificada de bienes a bajo costo. La segunda pregunta cuestiona cuantas de las personas presentes reciclan y sus motivos. En este punto, la mayoría de los presentes afirmarán que reciclan -cuando en realidad solo separan- y que con sus acciones contribuyen a la “reducción de materias primas” o a la “economía circular”.

Para cuantificar la magnitud de la producción de residuos, es recomendable indicar que, en el año 2020, se recogieron algo más de 470 kilogramos de residuos por habitante en el estado español y, al contrario de lo que podamos percibir, solo un 22% de los residuos urbanos totales se recogieron en fracciones separadas (INE, 2022a).

La primera parada se realiza junto a un contenedor de envases y se inicia con otra pregunta abierta al alumnado, cuestionando que es lo que tiran habitualmente en el contenedor amarillo. Es probable que entre las respuestas se encuentren conceptos como “envases reciclables” o envases con el “símbolo/logo de reciclable”. Indudablemente se están refiriendo al logo del punto verde. En este punto desvelaremos que el objetivo de este logo no es indicar la potencial reciclabilidad de un envase, si no indicar que se está pagando una tarifa que servirá, en teoría, para cubrir el coste de gestión de los envases utilizados, con independencia de que se lleguen a gestionar adecuadamente o no.

El gran drama de los envases plásticos es que la mayoría se convierte en residuo después de su primer uso o con un número de usos muy reducido y, al contrario de lo que podamos creer, la mayoría no se recicla. Estimaciones recientes indican que de los 8700 millones de toneladas de residuos plásticos producidos entre 1950 y 2021, solo el 11% ha pasado por el proceso de reciclaje (Kwon, 2023). Este ínfimo porcentaje no solo depende de la voluntad de la ciudadanía de separar las fracciones, si no de factores como el tamaño de los residuos o la diversidad de materiales plásticos y la variedad de usos que presentan. En este punto, también se puede introducir la cuestión de los envases compuestos, cuya composición y manufactura limita la reciclabilidad. Como ejemplo paradigmático, se puede mostrar un *brick* estándar de leche (compuesto por cartón, aluminio y plástico) para visualizar la dificultad de “separar” para reciclar sus componentes.

La segunda parada se realiza delante de una máquina expendedora de bebidas, con una máquina anexa de la iniciativa RECICLOS promovida por Ecoembes, que emplea un sistema de devolución y recompensa para estimular la recuperación de envases. Es en esta parada descubrimos la naturaleza de Ecoembes, una sociedad participada por empresas multinacionales de los sectores del envasado, materias primas, distribución y venta al público. Esta organización -sin ánimo de lucro- controla la gestión de residuos de envases domésticos en el Estado español a través de la figura de la responsabilidad ampliada del productor introducida en la legislación europea en la Directiva 2008/98/CE. Aunque la misión de Ecoembes es coordinar la gestión de los residuos de envases domésticos, actúa de facto como un lobby, vendiendo implícitamente a la ciudadanía la idea de que el supuesto reciclaje de los plásticos de un solo uso justifica su utilización indiscriminada. Además, existen muchas dudas sobre la veracidad de las cifras que ofrecen sobre el reciclado de envases: Eurostat reporta alrededor de 20 puntos por debajo del 70% anunciado por Ecoembes en 2017, mientras que asociaciones ecologistas lo reducen por debajo del 25% (Urbancic et al., 2020).

Curiosamente, la máquina expendedora en la que nos detenemos, repleta de plásticos de un solo uso, está ubicada a escasos metros de una cafetería universitaria, lo que nos da la oportunidad de cuestionar si la existencia de estos envases responde a alguna necesidad humana. Aprovechamos la cercanía de la cafetería para observar otro tipo de envases como los vasos de café para llevar o las botellas de vidrio.

En la tercera parada, aprovechamos la existencia de una zona de recogida de otras fracciones como tóner de impresoras y pilas. Cuestionando si conocen por qué determinados residuos se recogen de forma selectiva, se pueden indicar los riesgos ambientales de pilas (metales pesados), cartuchos de impresora (tintas y disolventes peligrosos) o bombillas (fluorescentes: mercurio, LEDs: soldaduras con plomo). De esta fracción peligrosa en Galicia se ocupa SOGARISA, empresa que gestiona un vertedero para residuos peligrosos, cuestión también sorprendente para nuestra audiencia ya que existe la creencia de que estos residuos son en su mayoría reciclados y no depositados en vertedero. Sin que sea posible encontrar datos al respecto, cuentan con una planta de tratamiento de pilas y fluorescentes, en la que “el material que se puede valorizar es tratado por un gestor exterior”. De nuevo, mostrando un tóner, se

puede cuestionar la reciclabilidad de un residuo tan complejo -distintos metales y plásticos, productos químicos-, diseñado usualmente para un solo uso y sin pensar en absoluto en su fin de vida.

La cuarta parada se realiza delante de un contenedor de ropa usada situado en las proximidades de la facultad. La industria de la ropa es un ejemplo paradigmático para explicar los conceptos de obsolescencia programada y obsolescencia percibida. Se estima que la industria textil produce alrededor de 48 millones de toneladas de prendas, de las que la gran mayoría (63%) está fabricada con fibras plásticas. Sin embargo, apenas un 12% se recicla para aplicación como aislamiento o relleno de colchones, mientras que un 73% se desecha, a priori en vertederos mediante incineración (Ellen MacArthur Foundation, 2017). Cabe destacar que el uso de las prendas produce una cantidad estimada de 0,5 millones de toneladas anuales de microplásticos por desgaste y en los ciclos de lavado, que acaban en el suelo, las masas de agua o en el aire.

Como fin de la ruta circular se regresa al aula, para realizar una reflexión grupal en la última parada. En este punto, se reflexiona sobre como la producción de residuos sólidos urbanos está directamente ligada a nuestros estilos de vida y hábitos de consumo. En esta etapa se desvela la última sorpresa: todos los residuos que se corresponden con la fracción sin valor de los bienes de consumo, es decir, los residuos que pasan “por nuestras manos”, constituyen solo una pequeña parte de los residuos producidos en nuestro sistema de producción y consumo. En este punto, podemos mostrar una perspectiva global de los residuos producidos en el Estado español, donde los residuos sólidos urbanos supusieron un 21% del total de los residuos producidos en el año 2020 (INE, 2022b). En todo caso, es importante reflexionar que en otros estados del mundo el desbalance es aún mayor. En el estado actual de desarrollo del sistema capitalista, la deslocalización de la producción de bienes de consumo y la extracción de materias primas en países empobrecidos sirve de sustento a las economías del norte industrializado. Por ejemplo, ampliando el foco al conjunto de la Unión Europea para el año 2020, los residuos recogidos en los hogares solo suponen un 9,4% del total de los residuos producidos (Eurostat, 2024). Porcentaje que se reduciría en mayor medida si manejáramos datos de producción de residuos a nivel mundial.

Después de la gran cantidad de datos aportados, quizás en ocasiones difíciles de asimilar por su gran magnitud, un concepto interesante para contextualizar la capacidad de producción -y los impactos- de las sociedades humanas es el de antropomasa. Y es que la masa fabricada por el ser humano supera, desde 2020, a la biomasa (viva) total en la Tierra; siendo la masa de edificios e infraestructuras mayor que la de árboles y arbustos o la masa global del plástico producido mayor que la masa total de todos los animales terrestres y marinos (Elhacham et al., 2020). Ante las iniciativas hegemónicas que apuestan por socializar conceptos como la importancia del reciclaje (refiriéndose de forma engañosa a la separación), distinguir las fracciones correctamente o depositar en los contenedores adecuados; una educación ambiental crítica debe contextualizar y clarificar la disfunción en la relación entre la humanidad y la biosfera que la sustenta. Un primer paso podría ser volver la vista atrás. Podemos apostar por recuperar antiguos imaginarios colectivos que hoy parecen olvidados, atenuando el peso actual de la última R de la otrora famosa regla para devolvérselo a la primera R, con el fin de cuestionar la pertinencia del tsunami de residuos que nos ahoga.

Conclusiones y Propuestas

Ekaitz Cancela (2023, p.169) define a las ciudades como “ecosistemas urbanos preñados de dialéctica” desde donde podemos “soñar e imaginar los arreglos espaciales y los mecanismos de coordinación social necesarios para trascender al sistema capitalista”. Sin embargo, ante nuestro empeño por exponer las debilidades del sistema, surgen los “capitalistas con rostro humano” que, en palabras de Cancela, cuentan con las “cajas de herramientas retóricas y técnicas que permiten preservar la vieja ideología del neoliberalismo”.

La ruta guiada ha demostrado ser una herramienta eficaz para descubrir al estudiantado aspectos ocultos a simple vista del metabolismo urbano, capaz de establecer conexiones

significativas entre sus estilos de vida y los impactos ambientales que provoca, para provocar cambios en los valores que orientan la relación entre la humanidad y la biosfera que puede desembocar en cambios en los comportamientos de las personas. El mayor reto que se presenta es el de no desincentivar completamente el hecho de reciclar, si no de contextualizar su utilidad. En la mayor parte de los espacios que habitamos, sobre todo en los entornos urbanos, la selección doméstica de aquellos residuos que inevitablemente vamos a generar para depositarlos en los contenedores correspondientes es la mejor alternativa posible dado que no hay otra mejor. Pero si podemos reducir significativamente los residuos que generamos y también podemos reciclar -sí, realmente con ese significado- una parte importante de los mismos, la fracción orgánica, pero eso será cuestión de otra reflexión.

Referencias bibliográficas

- Cancela, E. (2023). *Utopías digitales – Imaginar el fin del capitalismo*. Editorial Verso.
- Elhacham, E., Ben-Uri, L., Grozovski, J., Bar-On, Y. M., & Milo, R. (2020). Global human-made mass exceeds all living biomass. *Nature*, 588(7838), 442-444. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5>
- Ellen MacArthur Foundation. (2017). A new textiles economy: Redesigning fashion's future. <http://www.ellenmacarthurfoundation.org/publications>
- Eurostat. (2024). Generation of waste by waste category, hazardousness and NACE Rev. 2 activity [Base de datos]. https://doi.org/10.2908/ENV_WASGEN
- González Bernáldez, F. (2022). *Ecología y paisaje*. Fundación Fernando González Bernáldez. (Original publicado en 1981)
- INE – Instituto Nacional de Estadística. (2022a, 23 de diciembre). Estadística sobre Recogida y Tratamiento de Residuo - Año 2020 [Nota de prensa].
- INE – Instituto Nacional de Estadística. (2022b, 23 de diciembre). Cuentas medioambientales: Cuenta de los residuos - Año 2020 [Nota de prensa].
- Kwon, D. (2023). Three ways to solve the plastics pollution crisis. *Nature*, 616(7956), 234-237. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00975-5>
- Meira Cartea, P.Á. (2015). A pedagogia de resíduos e a mercantilização da Educação Ambiental: uma reflexão para educadores e educadoras. En R.T. Ens, L. Villas, & M. Behrens (Eds.), *Espaços Educacionais. Das políticas docentes à profissionalização* (pp. 391-418). Fundação Carlos Chagas – PUCPress.
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio* (P. Salas, Trad.). Asociación para la interpretación del patrimonio. (Original publicado en 1977)
- Urbancic, N., Harding-Rolls, G., Banegas Zallio X.P., & Tangpuori, A. (2020). *Talking Trash: the corporate playbook of false solutions to the plastic crisis*. Changing Markets Foundation.

EDUCAR PARA DECRECER: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹, José Jesús Trujillo Vargas², Ignacio Perlado Lamo de Espinosa³, Luisa María García Salas⁴, Kelly Carolina Romero Acosta⁵, Luis Miguel Mateos Toro⁶, Antonio Pérez-Robles⁷
Universidad de León¹, Universidad Internacional de La Rioja², Universidad de Alcalá de Henares³, Centro de Magisterio Virgen de Europa⁴, The University of Brithis Columbia (Canadá)⁵, Centro de Magisterio Virgen de Europa (España)⁶, Universidad Internacional de La Rioja⁷

Autoría de correspondencia: luism.mateos@magisteriolinealinea.coM

Resumen

La crisis medioambiental y ecosistémica se ha abordado a través de diferentes formas y conceptos en el sistema educativo actual. Con la finalidad de estudiar cuáles han sido los abordajes más influyentes, se realizó esta Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) entre los años 2005 y 2022. Siguiendo los estándares PRISMA, se seleccionaron 36 artículos indexados en bases de datos de alto impacto (Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo) que se ajustaban a los criterios metodológicos y englobaban las palabras: decrecimiento y educación. Los resultados reflejan que las problemáticas asociadas a la Educación ambiental son temas relevantes que preocupan, pero tienen poco impacto en la práctica educativa; el concepto de sostenibilidad se incorpora en el currículo de forma esporádica y descontextualizada, sin cuestionar su significado epistemológico, ni el modelo de crecimiento y consumo ilimitado que plantea el capitalismo. Se concluye que: a) es necesario apostar por una educación para el decrecimiento como alternativa a una para la sostenibilidad; y b) es crucial incorporar el decrecimiento de forma transversal mediante la reforma de los planes de estudio de las Facultades de Educación, dándole un lugar prioritario a la pedagogía del decrecimiento.

Palabras clave: decrecimiento; educación ambiental; sostenibilidad; maestros; revisión Sistemática.

Introducción / Marco Teórico

La sociedad de crecimiento actual es insostenible, debido a que no tiene en cuenta la capacidad de regeneración del planeta, y profundamente desigual, pues el 20% de la población mundial posee el 86% de los recursos naturales, mientras 1.300 millones de personas (Du & King, 2022; Sánchez-Rodríguez et al., 2023) sufren una situación de pobreza extrema (con menos de un dólar diario). Podemos afirmar que el punto de partida no es el mismo para todas las personas: el Norte global enriquecido es quien establece las reglas del juego internacional, organizando un sistema de intercambio desigual, convirtiendo al Sur global en zonas de sacrificio extractivista (Alister et al., 2021). Estamos en una época de profunda crisis que afecta a las relaciones de las personas y las sociedades con la naturaleza (López, 2023), como también al equitativo acceso a los bienes y recursos que nos facilita la Tierra. Es más, el incremento irracional del consumo se ha convertido antes en un indicador de infelicidad que una muestra de lo contrario (Shcheghel, 2020).

En este momento sociohistórico, resulta crucial replantearse cómo avanzar en la construcción de una sociedad y un planeta que desarrolle otro modelo más respetuoso, más sostenible, ante este modelo de producción y consumo y el tremendo deterioro socioambiental global que provoca este modelo en nuestro ecosistema (Gómez-Luna, 2020). La Universidad y la

Educación Superior no pueden dar la espalda a esta situación y tienen una enorme responsabilidad social y formativa a la hora de abordar cómo formar a las futuras generaciones ante esta problemática que afecta a la sociedad y al futuro del planeta.

Crisis climática y educación

Uno de los aspectos más visibles de esta crisis del modelo, es el cambio climático (en adelante CC). El 3 y 4 de julio de 2023 fueron los dos días más calurosos en el planeta en la reciente historia, con las temperaturas más altas desde que empezaron los registros a mediados del siglo XX, según datos del Centro de Predicción Ambiental de Estados Unidos. En España, sólo entre 2021 y 2023, se han dado el doble de días por encima de los 40 grados que en toda la década de los ochenta (Navarro, 2023). Es una tendencia progresiva que se constata en estos últimos años (López, 2023). En este escenario es necesario que la investigación académico-educativa conceda a la emergencia climática la importancia transcendental que deriva de su potencial de amenaza, marcando programas y agendas consensuadas que den prioridad a la mejora del conocimiento y la formación pedagógica de las actuales y futuras generaciones para que las sociedades contemporáneas tomen conciencia de su gravedad (Gutiérrez-Pérez et al., 2020).

Sin embargo, desconcierta la apatía que parte de las Ciencias Sociales y la educación, parecen haber manifestado y manifiestan sobre este problema en la trayectoria actual hacia un colapso generalizado (González-Gaudio & Meira-Carda, 2019). La resistencia al cambio ante los problemas ambientales que existen en la actualidad se debe, en su mayor parte, a que las personas y las comunidades no poseen un conocimiento “objetivo” y “real” de cómo es y cómo funciona el mundo real (Meira, 2013) y, por ello, la educación debe centrarse en transmitir aquellos conocimientos científicos que permitan construir una imagen real de su entorno. La insistencia en convertir la Educación Ambiental en una educación esencialmente “científica” expresa muchas veces este tipo de proyectos deconstructivos (Meira, 2013). Por eso, hemos de ser conscientes de que el cambio social, político, personal de hábitos, mentalidades y prácticas que exige otro modelo, conlleva resistencias y actitudes defensivas, como cualquier cambio, lo cual suele derivar en una resistencia, un distanciamiento y la creencia en futuras soluciones tecnológicas de la problemática a la que nos enfrentamos, que no siempre llegan a tiempo o ni siquiera son posibles (Moreno-Fernández, 2020).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de esta investigación ha sido realizar una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) respecto a la importancia y abordaje, que se hace en el sistema educativo y especialmente en la formación universitaria del futuro profesorado, para afrontar la actual crisis ambiental y ecosistémica. De dicho objetivo se extraen las siguientes cuestiones de investigación: a) ¿Aparece en la literatura actual una preocupación por este tema en el ámbito educativo, dado el número e importancia de las publicaciones al respecto?; b) ¿Qué conocimientos, conceptualización epistemológica y comprensión de las causas, de las consecuencias y de las formas de abordaje sobre el fenómeno predomina en el profesorado y en el alumnado respecto a la crisis climática?; c) ¿Qué opciones o propuestas de solución y abordaje se plantean en el sistema educativo respecto a la salida de esta crisis?; d) ¿Aparece una preocupación por formar al futuro docente en cómo enseñar y trabajar educativamente estos temas en la formación del profesorado que se imparte actualmente, tal como se pueda apreciar por el número e importancia de las publicaciones encontradas al respecto?; y e) ¿Hay un auge de publicaciones que inciden en esta temática referidas a las actuales o recientes políticas educativas puestas en marcha en España?

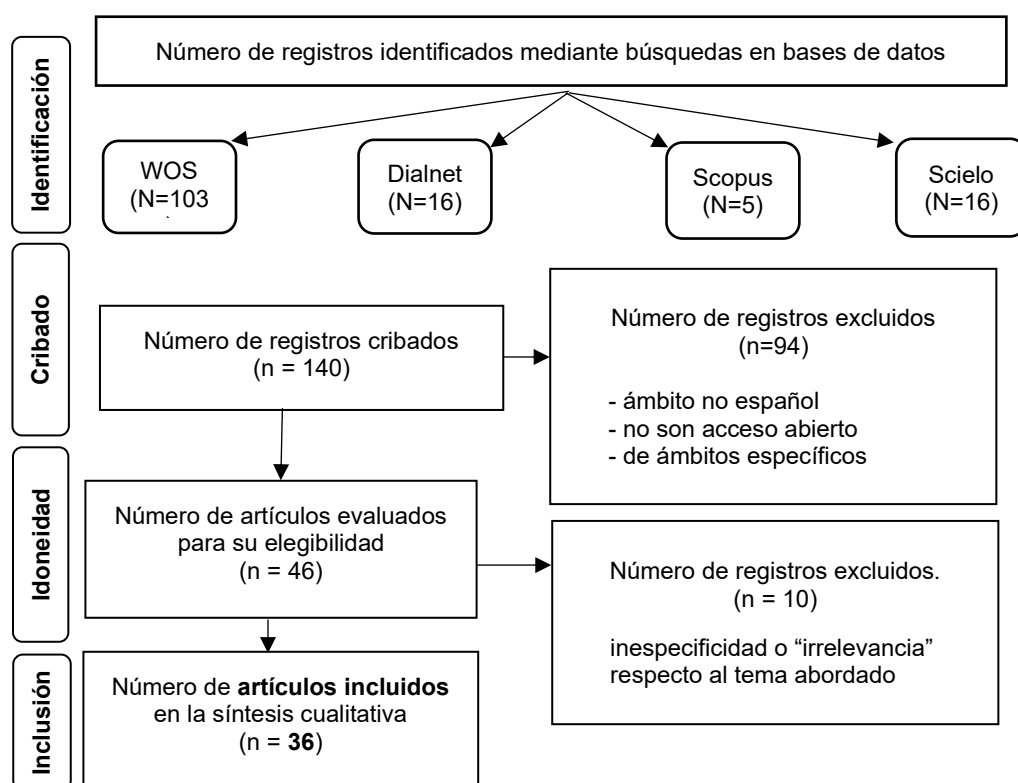
Metodología / Método

Para realizar esta revisión sistemática se utilizaron las bases de datos de referencia WOS, Scopus, Scielo y Dialnet para la búsqueda de todas las publicaciones seleccionadas entre los años 2005 y 2022, utilizando los operadores booleanos. Se han analizado aquellas investigaciones y estudios emergentes más citados, revisando en profundidad los contenidos de los seleccionados y, finalmente, realizando un mapeo del estado de la cuestión.

Las palabras clave para la búsqueda de artículos han sido: decrecimiento y educación. Tras la primera revisión en la que aparecieron 140 artículos entre el año 2005 y el año 2022, fueron descartados 94 artículos por los siguientes criterios: a) artículos de investigaciones en países anglosajones que no ajustaban la significación del concepto decrecimiento; b) artículos de acceso cerrado; c) artículos de ámbitos no influyentes en la temática: Química, Biología, Economía, Matemáticas...; y d) artículos que sin relación didáctica entre el decrecimiento y el cambio climático. Igualmente, se realizó un segundo barrido de artículos, descartando otros 10 siguiendo el criterio de inespecificidad o “irrelevancia didáctica” en los temas abordados, lo que conllevó a la cifra bibliográfica final de 36 artículos para el análisis de la RSL. Los criterios de inespecificidad fueron los siguientes: a) experiencias descriptivas de aplicaciones didácticas o metodológicas que no aportan un planteamiento epistemológico de fondo; b) reseñas de otras publicaciones o experiencias realizadas; y c) estudios anteriores al año 2005. Este proceso se refleja en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA sobre las distintas fases de la RSL



Fuente: Elaboración propia

Los artículos seleccionados se muestran en una tabla en este resumen, para no exceder el número de páginas máximas, que detalla el año y los aspectos fundamentales tratados en ellos respecto al tema abordado en la RSL.

Resultados y Discusión

Exponemos a continuación los resultados de la RSL realizada a partir de las categorías establecidas en torno a las preguntas de investigación:

La importancia en el campo educativo: la crisis medioambiental y el CC es un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada por la comunidad educativa, pero que no se ve suficientemente reflejada en la práctica educativa cotidiana en las aulas y los centros educativos en coherencia con esa preocupación expresada (Ecologistas en Acción, 2006). El decrecimiento prácticamente no ha aparecido en el campo educativo, dado que hay muy poca literatura, estudios e investigaciones al respecto en este terreno (Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022; García et al., 2019).

Conceptualización epistemológica desde la educación: en las investigaciones revisadas (Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Meira, 2013), las causas más señaladas se asocian a nivel individual, vinculadas tanto con el egoísmo humano como con el consumismo, a nivel estructural relacionadas con el capitalismo, la sobrepoblación y la contaminación, a nivel social con la falta de educación y la corrupción, y a nivel económico con el poco presupuesto público y la falta de sanciones para industrias contaminantes.

Estrategias de intervención educativa: las investigaciones y estudios recogen experiencias y propuestas de un sector de estudiantes que insisten en una cierta inflación de “hiperactivismo” de confrontación y acciones, tanto simbólicas como de confrontación directa, para denunciar las consecuencias del CC y la superación de los límites del planeta, que buscan llamar la atención y generar una cierta agenda mediática como forma de que las políticas públicas actúen (Morote, 2022).

La formación del futuro profesorado: se ponen de manifiesto la existencia de actitudes acríticas y conformistas entre el profesorado en formación, aunque también se señala en algún caso que aparece un perfil de futuro docente transformador que concuerda con una Pedagogía del Decrecimiento enfocada hacia la acción crítica y emancipadora (Pérez-Rodríguez et al., 2017).

La orientación de las políticas educativas: los estudios revisados, con influencia de la LOMLOE, muestran un avance respecto a las leyes anteriores, a pesar de que se echa en falta una competencia ecosocial y una mirada crítica sobre algunos planteamientos de los ODS y de la Agenda 2030 (Guerrero-Fernández et al., 2022; Moreno-Fernández, 2020).

Conclusiones y Propuestas

Podemos concluir que los estudios revisados coinciden en señalar que el decrecimiento y la sostenibilidad se han ido convirtiendo en un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada al respecto, tanto por la comunidad educativa como por las administraciones educativas y la legislación vigente. Sin embargo, esto contrasta con la escasa y relativa implementación efectiva de prácticas que transversalicen toda la acción educativa (desde el

currículo por materias hasta la organización y proyecto de los centros). Aún queda mucho camino por recorrer para que la enseñanza del decrecimiento, como su preocupación, se convierta en un eje central en el campo educativo. Como límites a esta RSL señalar la escasa literatura que hay en la actualidad, especialmente de experiencias o prácticas concretas que plasmen líneas de actuación docente y didáctica de esta pedagogía del decrecimiento en las aulas y los centros educativos. Como propuesta se plantea el diseño y validación de un cuestionario *tipo* Likert para estudiar el nivel de conocimiento epistemológico de los futuros maestros sobre el decrecimiento, estudio que se encuentra en desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Alister, C., Cuadra, X., Julián-Vejar, D., Pantel, B., & Ponce, C. (Eds.) (2021). *Cuestionamientos al modelo extractivista neoliberal desde el Sur: Capitalismo, territorios y resistencias*. Ariadna Ediciones.
- Du, H., & King, R.B. (2022). What predicts perceived economic inequality? The roles of actual inequality, system justification, and fairness considerations. *British Journal of Social Psychology*, 61(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/bjso.12468>
- Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Ecologistas en acción.
- García-Díez, J.E., Rodríguez-Marín, F.R., Fernández-Arroyo, J., & Gutiérrez, M.P. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 95(1), 47-52.
- Gómez-Luna, L. (2020). El desafío ambiental: enseñanzas a partir de la COVID-19. *MEDISAN*, 24(4), 728-743.
- González-Gaudiano, E.J., & Meira-Cardesa, P.A. (2019). Educación para el cambio climático. *Perfiles Educativos*, 11(168), 157-174.
- Guerrero-Fernández, A., Rodríguez-Marín, F., Solís Ramírez, E., & Rivero García, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(97), 75-98. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434>
- Gutiérrez, E. J. D., & Cermeño, E. P. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: La necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 97(36.2), Article 36.2. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Gutiérrez-Pérez, J., Meira-Cardesa, P.A., & González Gaudiano, E.J. (2020). Educación y comunicación para el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 819-842.
- López, G. (2023, 13 July). Good morning. We're covering extreme weather, cooling inflation and Emmy nominations. *The New York Times*. <https://acortar.link/BjcgBL>
- Meira, A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64.
- Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.3>
- Morote, A.F. (2022). ¿De dónde está recibiendo la información sobre el cambio climático el alumnado? Una aproximación desde las Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 337-346. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79304>
- Navarro, J. (2023, julio 11). Los récords de calor que está batiendo esta década: los días de más de 40 grados ya no son una excepción. *El País*. <https://acortar.link/tpUGYI>
- Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, MA, & Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 60-68. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15608

Shchegel, O. (2020). Pursuit of Happiness: Maryna Hrymych and Unhappy Human in Consumption Society. *Korean Journal of Ukrainian Studies*, 1(1), 193. DOI: 10.22968/KJUS.2020.12.1.1.195

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN ECOSOCIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María del Rosario Mendoza Carretero¹, Valentín Gonzalo Muñoz¹, Alfonso Coronado Marín²
Universidad Complutense de Madrid¹, Cátedra UNESCO Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible UNED²

Autoría de correspondencia: mamendoz@ucm.es

Resumen

Este estudio⁴⁶ cuantitativo, transversal y multicéntrico pretende conocer las experiencias didácticas en materia de sostenibilidad que desarrolla el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en distintas comunidades autónomas de España. Cuenta con un muestreo no probabilístico por conveniencia (N = 826), obtenido mediante la técnica de bola de nieve. Se elaboró un cuestionario para indagar sobre la alfabetización ecosocial del profesorado de ESO, que fue validado siguiendo los criterios de univocidad, pertinencia e importancia y obtuvo buena fiabilidad ($\Omega = 0,89$). Se analizaron las respuestas dadas por el profesorado de ESO a la siguiente pregunta: experiencias didácticas en materia de sostenibilidad, acorde con el propósito del estudio que se presenta. Los resultados evidencian que el profesorado que desarrolla actividades en el enfoque en sostenibilidad tiende a hacerlo de forma puntual y transversal, vinculándolas a la dimensión ambiental. Otros justifican su ausencia en su práctica docente porque su materia no permite su abordaje. Por lo que es fundamental que el enfoque en sostenibilidad esté presente en la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave: Profesorado de secundaria, educación secundaria obligatoria, práctica pedagógica, alfabetización ecosocial.

Introducción / Marco Teórico

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) incorpora por primera vez referencias explícitas a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Global, reflejadas en la Agenda 2030. En este sentido, reconoce que esta debe incardinarse en los planes y programas educativos en todas las etapas educativas obligatorias, de tal forma que las presentes y futuras generaciones puedan asumir un papel activo tanto local como mundial a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a toda la ciudadanía.

La inclusión de la EDS y la Ciudadanía Global en la ley es un paso positivo, pero su implementación efectiva dependerá de cómo se aborden estos temas en las aulas y cómo se involucre al profesorado en su enseñanza. Es crucial que se promueva una comprensión crítica y una acción responsable hacia los desafíos globales. El informe *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021) señala que la

⁴⁶Esta investigación está enmarcada en el proyecto “La alfabetización ecosocial: un elemento central en los procesos de sostenibilización curricular para el logro de la Agenda 2030 (ODS), en la formación inicial del profesorado (PRAD-ODS). RTI2018-095746- B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

educación debe ayudar al alumnado a comprender los desafíos globales (por ejemplo: cambio climático, la pobreza, la desigualdad y la inestabilidad política) y a buscar soluciones sostenibles y justas a estos problemas. A la par que menciona la necesidad de incorporar la educación ambiental en el currículo escolar y promover prácticas sostenibles en los centros educativos. Sin embargo, la educación para el desarrollo sostenible no solo se enfoca en el medio ambiente y la protección de los recursos naturales, sino que también aborda cuestiones sociales, económicas y políticas.

La LOMLOE apuesta porque los centros educativos se conviertan en entornos dinamizadores donde la educación para la sostenibilidad impregne el aprendizaje y el profesorado, como agente educativo, se responsabilice del desarrollo sostenible en su práctica educativa. En este sentido, se plantea la necesidad de conocer cómo se promueve la EDS en las aulas de secundaria. Por lo que el objetivo del estudio que se presenta, se centra en conocer en las experiencias didácticas en materia de sostenibilidad llevadas a cabo por el profesorado de ESO que desarrolla su práctica docente en distintas comunidades autónomas.

Metodología / Método

Esta investigación, de carácter cuantitativo, transversal y multicéntrico, cuenta con un muestreo no probabilístico por conveniencia, obtenido mediante la técnica de bola de nieve. La muestra está compuesta por $N = 826$ profesores (un 35,1%; $n = 290$) y profesoras (un 63,9%; $n = 528$) de ESO que ejercen su actividad docente en centros de titularidad pública (91,8%; $n = 758$), concertados (7,3%; $n = 60$) y privados (1%; $n = 8$) en distintas comunidades autónomas (Tabla 1). En cuanto a los años de ejercicio profesional, el 20,8% ($n = 172$) llevan menos de cinco años, un 12,1% ($n = 100$) entre 5 y 10 años, un 13,8% ($n = 114$) entre 10 y 15 años, un 14% ($n = 116$) entre 15 y 20 años, un 16,3% ($n = 135$) entre 20 y 25 años; y un 22,9% ($n = 189$) más de 25 años.

Tabla 1

Distribución del tamaño muestral en función de la Comunidad Autónoma

Comunidades autónomas	% (n)	Comunidades autónomas	% (n)
Andalucía	10,3% ($n = 85$)	Comunidad Valenciana	15,5% ($n = 128$)
Aragón	1,8% ($n = 15$)	Extremadura	1,2% ($n = 10$)
Baleares	1,3% ($n = 11$)	Galicia	8% ($n = 66$)
Canarias	2,7% ($n = 22$)	La Rioja	0,6% ($n = 5$)
Cantabria	1% ($n = 8$)	Navarra	2,7% ($n = 22$)
Castilla y León	7,4% ($n = 61$)	País Vasco	3,8% ($n = 31$)
Castilla-La Mancha	6,5% ($n = 54$)	Principado de Asturias	8% ($n = 66$)
Cataluña	7,1% ($n = 59$)	Región de Murcia	3,3% ($n = 27$)
Ceuta	0,4% ($n = 3$)	Comunidad de Madrid	18,5% ($n = 153$)

Nota. Elaboración propia.

Se elaboró un cuestionario para indagar sobre la alfabetización ecosocial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, el cual se sometió a validación atendiendo a los siguientes criterios de evaluación: univocidad, pertinencia e importancia. Fue validado por 10 personas expertas que pertenecían a distintos ámbitos: de desarrollo sostenible ($n = 2$), profesorado de ESO ($n = 2$), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ($n = 2$), profesorado universitario ($n = 1$), expertos en cuestionarios ($n = 2$) y población civil ($n = 1$). El análisis de fiabilidad ordinal se calculó a través del coeficiente omega McDonald,

obteniéndose buenos resultados para la totalidad del instrumento ($\Omega = 0,89$). Este cuestionario se compone por un total de 19 ítems, aunque, en respuesta al objetivo planteado en esta investigación, se tuvo en cuenta la siguiente pregunta abierta: «14. Experiencias didácticas en materia de sostenibilidad», y se administró online a través de la plataforma de *Google Forms*.

Análisis de datos

Se realiza un análisis cualitativo a través el software de ATLAS.ti (versión 24), sometiendo a análisis de contenido las respuestas obtenidas en cuanto a las experiencias didácticas que el profesorado de ESO, de distintas comunidades autónomas, desarrolla en el aula a través de un proceso de codificación abierta de los datos. Para lo cual se tuvieron en cuenta los conceptos básicos de la alfabetización ecosocial, como códigos analíticos delimitados para acotar los términos objeto de búsqueda y posterior análisis (Tabla 2), en la dimensión ambiental, sostenibilidad y ciudadanía planetaria, que son necesario para el estudio de las asignaturas en educación secundaria (Murga-Menoyo y Bautista, 2022).

Tabla 2

Memorandos de los códigos utilizados

Categorías	Códigos
Ambiental	Agricultura sostenible, biodiversidad, cambio climático, desastres naturales, energía renovable, fuentes de energía, gestión del agua sostenible, huella ecológica, percolación, producción y consumo sostenible, producto interior bruto, riesgo climático, urbanización sostenible.
Sostenibilidad	Carta de la tierra, crecimiento/decrecimiento, desarrollo sostenible, enfoque glocal, límites ecosistémicos, pensamiento complejo, principio de incertidumbre, principio precautorio, resiliencia, recursividad, realimentación, sinergia, sistema.
Ciudadanía planetaria	Acceso a la educación, bienestar, ciudadanía planetaria, derechos humanos, educación para el desarrollo sostenible, educación para la paz, ética del cuidado, huella social, inclusión, igualdad/equidad de género, pobreza, salud, seguridad alimentaria.

Nota. Murga-Menoyo y Bautista-Cerro (2022).

Resultados y Discusión

En respuesta al objetivo de la investigación que se presenta –conocer en las experiencias didácticas en materia de sostenibilidad llevadas a cabo por el profesorado de ESO que desarrolla su práctica docente en distintas comunidades autónomas– se evidencia que parte del profesorado apuesta por la dimensión ambiental (11%, $n = 87$) mediante actividades vinculadas con la biodiversidad (2%, $n = 14$), el cambio climático (1%, $n = 10$), el consumo sostenible (3%, $n = 22$), la energía renovable (2%, $n = 16$), las fuentes de energía (1%, $n = 5$), la producción sostenible (0%, $n = 2$) y el riesgo climático (1%, $n = 2$); en comparación con la alfabetización sostenible (3%, $n = 22$) y la alfabetización de la ciudadanía planetaria (4%, $n = 37$). Ante esto también se descubre que parte del profesorado de ESO (27%; $n = 220$) no trabaja con ninguna dimensión, lo cual coincide con lo reportado por autores como Zguir et al. (2021), y el resto de participantes (56%; $n = 461$) no detalla con precisión su experiencia didáctica en materia de sostenibilidad.

En línea con estos resultados, se detecta que el profesorado que incorpora alguna dimensión de la alfabetización ecosocial en su quehacer docente tiende a hacerlo a través de acciones puntuales para afrontar la crisis ecosocial a la que nos enfrentamos en el planeta como, por

ejemplo, fomentando la actuación como consumidores responsables a través de la “investigación en un supermercado sobre el uso de plásticos, elaboración de una encuesta sobre el asunto y comunicación con los responsables del supermercado”, “recogida de ropa y material escolar para los niños de los slum de Jaipur, India”, etc. O a través de iniciativas que muestren la lucha contra el cambio climático y el análisis crítico de su responsabilidad individual plasmándolo en cultura científica “tratando el cambio climático bajo agrupaciones del alumnado donde tienen que investigar sobre diferentes impactos del ser humano en el medio ambiente, sus causas, consecuencias y alternativas sostenibles (...)”.

Además, sugiere que “son temas transversales que se incorporan automáticamente en toda la programación” como, por ejemplo, “realizar un debate simulando la ONU en inglés, francés y español, señalando alguno de los ODS, como puede ser la pobreza, cuyos contenidos se trabajarían transversalmente”, “he incluido en mi aula actividades relacionadas pero como temas transversales no como actividades creadas para el trabajo de los ODS”, etc. Y otros justifican la ausencia de actividades vinculadas a la alfabetización ecosocial en su práctica docente porque su materia no se ajusta a ello como, por ejemplo, “mi materia son las matemáticas, no lo he hecho”, “en biología es fácil porque está dentro del currículum, pero en matemáticas es más difícil”.

En este sentido, una las experiencias didácticas mayoritarias en materia de sostenibilidad que lleva a cabo el profesorado participante se centran en concienciar sobre la protección del medio ambiente, con acciones como el “huerto escolar”, “construcción y mantenimiento del huerto ecológico”, etc. Si bien, si el uso del huerto ecológico se vértebra con el currículum ofrece una magnífica oportunidad para desarrollar la mirada competencial y ecosocial (VV. AA., 2022), parece que se está empleando de forma aislada.

En línea con estos resultados, el *Libro Blanco de la Educación Ambiental* (1999) sugieren que en los centros educativos la educación ambiental, la educación para la paz, la salud, la igualdad... se presentan como temas transversales que tiende a abordarse de forma puntual. Cuando debería entenderse como una oportunidad para proyectar y actualizar el conocimiento escolar, teniendo en cuenta la actual coyuntura contemporánea en permanente incertidumbre ante los nuevos retos sociales y planetarios a los que se enfrenta la sociedad, abordándose de forma crítica en las aulas.

Conclusiones y Propuestas

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de preparar al alumnado para los nuevos retos y oportunidades de la sociedad junto con el profesorado, como establecía la Hoja de ruta para la EDS, de la UNESCO (2014), al erigirse como poderosos agentes de formación en su acción para la transformación (Gonzalo et al., 2017), dado el efecto multiplicador que puede tener en el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para avanzar hacia una sociedad más sostenible (Sáenz-Rico et al., 2023). La mayoría del profesorado que desarrolla en su quehacer docente la alfabetización ecosocial trata de hacerlo a través de la alfabetización ambiental, por lo que, a nuestro parecer, sería necesario que la educación ambiental sea una referencia fundamental en la planificación educativa y en la gestión de centros teniendo en cuenta la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión que otorga el artículo 120 de la LOMLOE (2020). A la par que es necesario, debido a los nuevos alineamientos en torno a la Agenda 2030, desarrollar una alfabetización ecosocial del currículum a través de formaciones contextualizadas en el profesorado, tanto el que está en ejercicio como aquellos a los que estamos formando desde las universidades (Evans et al., 2017), para responder a desafíos como la lucha contra el cambio climático, la protección del medio ambiente y la vida animal o la identificación desde una perspectiva crítica de situaciones de inequidad. Consideramos que hay que tener en cuenta la dimensión ambiental, como un

proceso educativo que posee un carácter sistémico, interdisciplinario y comunitario. Estos enfoques intentan incorporar el pensamiento sistémico, cuyo objetivo es fomentar una visión holística y comprender cómo las acciones humanas afectan al sistema ambiental en su conjunto, o el enfoque Interdisciplinario que promueve la integración de diferentes disciplinas para abordar los problemas ambientales o el enfoque comunitario que se centra en la participación activa de la comunidad y busca soluciones locales para los problemas ambientales existiendo una colaboración bidireccional entre los propios centros educativos y, a su vez, de estos con el entorno. Asimismo, es necesario tener en cuenta la anticipación estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia y de resolución de problemas– (UNESCO, 2017), para que puedan transferirlas a sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. y Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405-417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>
- Gonzalo, V., Sobrino, M.R., Benítez-Sastre, L., Coronado-Marín, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 85-108. <https://doi.org/10.35362/rie730289>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martín-Pérez, G., y Barba, G. (2016). La transformación docente y el aula a través de una experiencia centrada en la socialización. *Ágora para la EF y el deporte*, 18(3), 289-304. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23821>
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. <https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/recursos/documentos/...>
- Murga-Menoyo, M^a.Á. y Bautista-Cerro, M^a.J. (Editoras) (2022). *Voces para una alfabetización ecosocial*. UNED
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://www.ehu.eus/documents/3120344/0/Reimaginar+juntos+nuestros+futuros...>
- Sáenz-Rico, B., Mendoza, M.R., García, R. y Sánchez, M. (2023). Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 401, 55-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-583>
- VV.AA. (2022). *Sembar el Aula Viva*. Propuesta curricular para el huerto escolar. FUHEM

Zguir, M., Dubis, S., y Koç, M. (2021). Embedding Education for Sustainable Development (ESD) and SDGs values in curriculum: A comparative review on Qatar, Singapore and New Zealand. *Journal of Cleaner Production*, 319,128534. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128534>

BOSQUE ESCUELA: ¿UN MODELO EDUCATIVO DISRUPTIVO?

Macarena Machín Álvarez, José Alberto Gallardo-López
Universidad de Cádiz

Autoría de correspondencia: macarena.machin@uca.es

Resumen

El creciente interés internacional por una pedagogía basada en la naturaleza y la necesidad imperante de los centros educativos de ajustarse a las demandas actuales orientadas a promover una cultura de lo ambiental puede derivar, según el contexto cultural-ecológico donde se desarrolle, a la mercantilización y estandarización de modelos y prácticas educativas “de lo verde”. Ante esta situación, la siguiente comunicación tiene por objetivo reflexionar en torno al modelo Bosque Escuela en tres contextos distintos (Dinamarca, Reino Unido y España) a partir de la revisión de la literatura académica disponible en la materia. Si bien estos modelos comparten similitudes en relación a la cultura naturalista que promueven, presentan diferencias en cuanto a la finalidad, pedagogía, autonomía docente e integración en el sistema educativo nacional de este modelo de educación al aire libre siendo así que, mientras el modelo danés plantea una disrupción frente al modelo convencional establecido y, en particular, frente a las presiones estructurales del aula neoliberal; el modelo inglés y, en parte también el español, están haciendo del modelo un servicio/producto orientado a su estandarización y posterior mercantilización. Es importante por tanto recuperar el sentido original de este modelo a partir de su análisis comparativo y el análisis, en el caso español, de la memoria histórica sobre la materia.

Palabras clave: bosque escuela, neoliberalismo, sistema educativo y Escuela Nueva.

Introducción / Marco Teórico

En los últimos años ha surgido un interés creciente por parte de familias y maestros/as por una educación diferente a la convencional que apueste por un enfoque paidocéntrico basado en el aprendizaje al aire libre y el juego. Estos principios pedagógicos resuenan a aquellos propios del movimiento Escuela Nueva, una corriente pedagógica internacional que estuvo en boga desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX y que abanderaba un tipo de escuela basada en una pedagogía activa de aprendizaje vivencial diferente a la convencional de aquél entonces. Coetáneo a este movimiento internacional cabe señalar el movimiento higienista, de gran influencia europea, ayudó a dar forma a las primeras escuelas al aire libre. Este movimiento de corte sanitario-pedagógico trajo consigo la importancia de mejorar las condiciones de vida escolar y educativa de las y los niños así como el estudio de los espacios de aprendizaje y su influencia en la salud y bienestar físico y emocional de las y los estudiantes (González et al., 2017). A partir de este interés por los espacios es que empieza a cobrar fuerza en Europa occidental la relación entre educación, salud y naturaleza.

En este momento histórico de finales del siglo XIX surgen las primeras iniciativas de escuelas al aire libre, entre ellas, cabe mencionar la experiencia danesa de los “Skovbørnehaver” o “jardines de infancia en el bosque” promovida por un grupo de familias y docentes preocupados por el tiempo que pasan sentados los niños y niñas en un aula ante un libro de texto (Dean, 2019). Ante esta preocupación, según estos autores, las familias y docentes deciden aprovechar el entorno natural como espacio de aprendizaje y poner el foco de atención en la interacción de las y los niños con la naturaleza como parte esencial de su desarrollo. Esta propuesta, influenciada por los preceptos de la Escuela Nueva y el movimiento higienista de la época, también guarda relación con el término *friluftsliv* (vida al aire libre) que, en la cultura escandinava, alude a una filosofía de vida basada en la reconexión

del ser humano con la naturaleza. Este principio, por tanto, no se limita a la realización de una actividad en concreto al aire libre y tampoco a un aprendizaje puramente académico en un espacio natural si no que, en ese estar en la naturaleza hay, según este modelo escandinavo, una intencionalidad no solo pedagógica sino también filosófica y espiritual que apuesta por una conexión holística entre la persona y el medio natural (Leather, 2018).

Esta forma de escuela danesa se extendió rápidamente por todo el contexto escandinavo, alemán, inglés y español de la mano de maestros y maestras que buscaban, por aquel entonces, empaparse de la teoría y práctica que promovía el movimiento Escuela Nueva. Esto dio lugar a otros hitos europeos como, por ejemplo, la inauguración en 1908 del “open-air nursery” de la mano de las hermanas Rachel y Margaret McMillan en Londres (Liebovich, 2014) y las iniciativas de 1914 promovidas por el Ayuntamiento de Barcelona con Rosa Sensat a la cabeza; hablamos de la Escuela Bosque de Montjuïc, la Escuela del Mar en la Barceloneta y la Escuela del Parque del Guinardó (Del Pozo, 2004). El objetivo de estos proyectos-escuelas era hacer de los espacios exteriores aulas de aprendizaje al aire libre que favoreciesen el bienestar personal y emocional de las y los niños y donde los libros son importantes, pero aún lo son más las propias experiencias.

Estas iniciativas, en boga en la Europa de principios del siglo XX, acabaron siendo frenadas por la situación económica y política que trajo consigo la primera y segunda guerra mundial siendo que, en el caso español, fueron además silenciadas e invisibilizadas y, sus maestros y maestras perseguidos y repudiados tras el golpe franquista de 1936 (Del Pozo y Braster, 2012). No fue hasta la década de los 50 del siglo pasado que se produjo un resurgir de este modelo educativo a nivel internacional gracias, en gran medida, al hito que supuso la integración de las *udeskole* (escuelas al aire libre) en el sistema educativo danés dirigidas a la primera etapa educativa (Knight et al., 2023). En este sentido, *udeskole* se convierte en un término utilizado para referirse no sólo a un método de enseñanza sino también a un movimiento y una forma de redefinir la escuela basada en la necesidad de contextualizar el currículo educativo en espacios al aire libre y de crear un vínculo afectivo con la naturaleza (Bentsen et al., 2009; Pérez de Ontiveros, 2021). En el caso de Reino Unido, el resurgir de este modelo toma otro camino: influenciado hasta la década de los 90 por los principios del movimiento Woodcraft (que posteriormente dio lugar a los Boy Scout), se empiezan a desarrollar prácticas externas a los centros educativos (viajes experienciales) con el objetivo de fomentar en las y los niños desde temprana edad el liderazgo, la autonomía y el desarrollo de habilidades prácticas para la vida (Cree y McCree, 2012). La importancia que este movimiento le da a la actividad (al arte de los bosques) junto con el precepto escandinavo de estar y sentir la naturaleza es lo que da origen en la década de los noventa al actual concepto de Forest School.

En el caso de España, si bien también por los años cincuenta hay un resurgir del movimiento Escuela Nueva y de sus principios pedagógicos, a diferencia del resto, tuvieron que mantenerse en la clandestinidad siendo así que desde entonces no ha vuelto a haber una iniciativa pública parecida a la que hubo a principios del siglo XX, pero sí un aumento en la oferta de este tipo de iniciativas bajo titularidad privada, normalmente homologadas o bajo el título de proyectos autogestionados por familias y docentes en el ámbito de la educación no formal (Machín, 2024).

Objetivos / Hipótesis

Esta comunicación propone reflexionar en torno a un modelo de escuela al aire libre en tres contextos distintos a partir de la revisión de la literatura académica disponible en la materia. Hablamos de los *forest school* en Reino Unido, los Bosque Escuela en España y los *udeskole* en Dinamarca. La hipótesis es que, si bien estos modelos comparten similitudes en relación a la cultura naturalista que promueven, presentan diferencias en función del contexto cultural-ecológico donde se desarrollan siendo que en unos contextos la práctica se asemeja cada vez más a las presiones estructuralistas del aula neoliberal mientras que, en otros contextos, la práctica podría entenderse como disruptiva.

Para llevar a cabo este objetivo se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Delimitar el estudio a una muestra asequible que permita ofrecer diferencias en cuanto al contexto cultural- ecológico donde se desarrolla este tipo de escuelas.
2. Diseñar e implementar una metodología sistemática de recogida y análisis de la información bibliográfica.
3. Elaborar unas discusiones que favorezcan la reflexión crítica sobre este tipo de escuelas.

Metodología / Método

La presente comunicación se enmarca en el proyecto UCA/R197REC/2022 perteneciente a los Proyectos y Actividades de Colaboración Internacional 22/23 en el ámbito del Aula del Estrecho (Universidad de Cádiz). En concreto, una de las acciones planteadas en este proyecto era revisar la literatura científica en materia de experiencias educativas al aire libre. Para ello se siguieron los principios metodológicos de Fernández y Bueno (1998), respetando las directrices PRISMA (Hutton et al., 2016). En concreto, para esta investigación se seleccionaron bases de datos reconocidas internacionalmente: ERIC, Web Of Science, Scopus y Recolecta y se utilizaron los siguientes términos:

1. "Forest School" OR "Forest Schools" AND "England".
2. "Udeskole" OR "outdoor school" OR "Forest School" AND "Danish/Denmark".
3. "Bosque Escuela" or "Forest School" AND "España".

Asimismo, se establecieron diferentes criterios de inclusión y exclusión para la selección de documentos. Los criterios de inclusión fueron: 1) estudios teóricos o experimentales publicados en acceso abierto; 2) Área o disciplina académica de Ciencias de la Educación; 3) documentos revisados por pares; 4) documentos publicados en castellano o inglés; 5) documentos publicados en el periodo 2019-2023; 6) estudios centrados en modelos de escuela al aire libre en Reino Unido, España y Dinamarca; 7) Los documentos debían tener un enfoque pedagógico centrado en su integración en el sistema de educación formal. En cuanto a los criterios de exclusión se establecieron los siguientes: 1) estudios de otras áreas académicas o disciplinas no relacionadas con el ámbito de interés de la presente investigación; 2) otras publicaciones en formato de presentaciones de congresos o tesis doctorales; 3) documentos publicados antes de 2019; 5) documentos duplicados; 6) artículos publicados en idiomas distintos al castellano o inglés; 6) Estudios sobre salud, prácticas al aire libre y didáctica de las ciencias experimentales.

Por último, se siguió el proceso establecido por las directrices PRISMA que se detalla a continuación:

Tabla 1

Proceso de cribado y selección de documentos

Base de datos	Primeros resultados obtenidos	Resultados tras aplicar criterios de inclusión/exclusión	Fase final de selección de documentos para el análisis
ERIC	19 documentos	Tras eliminar documentos duplicados: 70 (46 eliminados)	Consistió en la lectura de los resúmenes de los 30 documentos seleccionados como elegibles y en una selección final de los estudios más relacionados con la temática de investigación abordada: 26 documentos incluidos en la meta-síntesis
Web Of Science	59 documentos		
Scopus	35 documentos		
Recolecta	3 documentos	Tras aplicar criterios de inclusión/exclusión: 30 (40 eliminados)	
Total	116	30 documentos	

	documentos identificados	seleccionados como elegibles	

Para extraer y analizar la información de los 26 documentos seleccionados, se creó un sistema de categorías que permitió sistematizar el proceso (Finalidad; Pedagogía; Autonomía docente; Integración Sistema Educativo), permitiendo así obtener información sobre las diferencias y semejanzas del modelo en distintos contextos cultural-ecológicos.

Resultados y Discusión

El modelo Bosque Escuela guarda importantes diferencias según el contexto cultural-ecológico donde se desarrolla. En el contexto danés, la introducción en los años cincuenta del modelo en el sistema educativo nacional ha conllevado a que se preserven los preceptos que constituían su origen, basados en aquellos que promovía la Escuela Nueva (paidocentrismo y juego libre) y el principio danés de *friluftsliv* (la importancia de establecer un vínculo afectivo con el entorno natural). A pesar de la importancia que tiene este modelo en Dinamarca, esta práctica solo se desarrolla en las primeras etapas educativas siendo que, en etapas posteriores, se entiende que el niño/a ya ha adquirido esa conexión/vínculo con la naturaleza. Por tanto, el modelo educativo danés es también un modelo filosófico que apunta a establecer un sentido de obrar humano (un estilo de vida). Mientras que, en el caso anglosajón, el modelo educativo se ha convertido en un modelo productivo que tiene por objetivo dotar a las y los niños de habilidades teórico-prácticas de desenvolvimiento en el entorno natural y ante una situación de riesgos controlados por la o el facilitador de este aprendizaje. La regulación del modelo a través de la formación/certificación que otorga la Asociación Forest School a las y los practitioners ha conllevado a la estandarización de su práctica, cada vez más estructurada y a su comercialización siendo que hay autores que hablan de un proceso de “McDonalización” del modelo educativo, desviándose por tanto del modelo original escandinavo (Leather, 2017) y de los principios propios que constituyeron el movimiento Escuela Nueva. Por último, en el caso español, encontramos mayor diversidad de prácticas en materia de Bosque Escuela, aunque aún no hemos sido capaces de alcanzar el hito que supuso la integración en el sistema educativo este tipo de escuelas allá por el siglo XIX en Barcelona. En concreto, encontramos prácticas privadas homologadas por el Ministerio de Educación cuyo precursor es Philip Bruchner, un ingeniero forestal formado en el modelo Bosque escuela alemán que guarda similitudes con el modelo danés en cuanto a la importancia que le dan al niño/a como sujeto activo, a la experimentación y al juego libre. Además de esta práctica educativa de titularidad privada encontramos intentos de crear un sistema de certificación docente similar al inglés y una presencia aún mayor (y creciente tras el Covid-19) de proyectos de educación alternativa que se autodenominan “Bosque escuela” (Machín, 2024). Estos proyectos suelen estar autogestionados por familias y docentes y se desarrollan al margen de la enseñanza oficial, con una fuerte presencia de la corriente humanista centrada en el ser, la reflexión dialógica y el desarrollo de un espíritu crítico que busca que las y los niños aprendan de manera consciente en un medio natural considerado como saludable y enriquecedor. Este último modelo, si bien se acerca más al modelo danés, la huella de la corriente humanista ha conllevado a que se desarrolle una práctica más centrada en el individuo y no tanto en la necesidad de transformación (disrupción) que arrastraban las ideas y prácticas del movimiento Escuela Nueva. El acceso a estas escuelas y, por tanto, su impacto en la sociedad está limitado por el coste económico (sobre todo cuando son escuelas privadas) y por el tiempo (muy alto en proyectos autogestionados) que deben dedicarles las familias. Por último, cabe destacar en el caso español, el riesgo actual de extrapolar las prácticas que se desarrollan en estos proyectos a espacios educativos tradicionales siguiendo un patrón o receta “único” basado en la “técnicalización”, esto es, aplicar técnicas metodológicas de manera aislada y puntual en el marco de innovaciones.

Tras el análisis bibliográfico realizado, se diseña una tabla con los resultados comparativos del modelo Bosque Escuela en tres contextos docentes distintos (Dinamarca, Reino Unido y

España). Se aporta un enlace a la tabla 2 para su consulta, debido a su alto interés para la interpretación de los resultados y posterior desarrollo de las conclusiones del estudio: <https://lc.cx/7QN9SG>

Conclusiones y Propuestas

El modelo educativo Bosque Escuela en Dinamarca, Reino Unido y España comparten ciertos objetivos y enfoques pedagógicos, aunque también presentan diferencias significativas que ponen en cuestionamiento los orígenes del modelo: brindar aprendizajes significativos desde la integración del modelo en la escuela pública donde puede llevarse realmente a cabo una disrupción frente al modelo convencional establecido y, en particular, frente a las presiones estructurales del aula neoliberal vs un modelo que va estandarizando su práctica en aras de su comercialización y restringiendo su acceso a determinado perfil de familias. La política educativa neoliberal basada en pruebas, estándares y resultados de desempeño da forma a las dinámicas y prácticas espaciales de la vida escolar y, en consecuencia, al tiempo que pasan las y los niños al aire libre y a la motivación que supone tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Es importante por tanto recuperar el sentido original de este modelo a partir de su análisis comparativo y el análisis, en el caso español, de la memoria histórica sobre la materia.

Referencias bibliográficas

- Bentsen, Peter & Mygind, Erik & Randrup, Thomas. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. *Education*, 37(3-13), 29-44. <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291780>
- Cree, J., & Mc Cree, M. (2012). A brief history of forest school, part . *Horizons*, 60, 32-35.
- Dean, S. (2019). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish Forest Schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Del Pozo Andrés, M^a. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo Andres, M^a. M., y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de Historia de la Educação*, 12(3), 15-44. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.002>
- Fernández Cano, A., y Bueno Sánchez, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española De Documentación Científica*, (3), 269–285. <https://doi.org/10.3989/redc.1998.v21.i3.356>
- González Gómez, S., Sureda García, B. y Comas Rubí, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>
- Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J., & Perez-del-Aguila, R. (2023). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 50, 905–922. <https://doi.org/10.1002/berj.3953>
- Leather, Mark. (2018). A critique of Forest School: Something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>

- Liebovich, B. (2014). Margaret and Rachel McMillan: their influences on open-air nursery education and early years teacher education, *FORUM*, 56(3), 529-540. <https://doi.org/10.15730/forum.2014.56.3.529>
- Machín Álvarez, M., y Morales Ocaña, A. (2024). Panorama postcovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España. En N. Idoiaga Mondagrón., N. Serrano Díaz y E. Palasí Luna. *Vol. IV. Educación en transición: experiencias propuestas para un mundo cambiante*. Octaedro.
- Pérez de Ontiveros Molina, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1303.

EL HUERTO ESCOLAR COMUNITARIO. UN ESPACIO DE ENCUENTRO PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Rubén Muñoz Madroñal¹, Ignacio García Ferrandis², María Calero Linares²
Escuelas San José Jesuitas Valencia¹, Universidad de Valencia²

Autoría de correspondencia: ruben.munoz@escuelassj.com

Resumen

El Huerto Escolar (HE) es un recurso didáctico que se ha venido utilizando con diferentes objetivos en los últimos años. En la actualidad existen numerosas publicaciones sobre propuestas didácticas y experiencias en torno al uso del HE, la mayoría de ellas se centran en explicar y describir cómo estas se llevan a cabo. Esta comunicación centra su interés en las familias y no tanto en el alumnado como ocurre en la mayoría de las publicaciones. Esta investigación pretende conocer la percepción que tienen las familias que colaboran en el Huerto Escolar sobre los aprendizajes que se llevan a cabo en ese entorno. Los resultados muestran que, de las actividades realizadas en el centro educativo, el Huerto es una de las que más motiva la relación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. Además, la colaboración en el Huerto Escolar aumenta, en cierta medida, la relación con alguno de los otros agentes de la comunidad educativa y el sentido de pertenencia a esta.

Palabras clave: huerto escolar, comunidad educativa, alfabetización científica, educación Ambiental

Introducción / Marco Teórico

El Huerto Escolar (HE) es un recurso didáctico que se ha venido utilizando con diferentes objetivos en los últimos años como: promover la alfabetización científica y explorar el discurso científico de niños y niñas (Aragón et al., 2021), desarrollar conocimientos específicos de ciencias (Eugenio y Aragón, 2016), hacer frente a los desafíos ambientales a través de la perspectiva del decrecimiento (Rodríguez-Marín et al., 2015), educar para el desarrollo sostenible, plantear la agroecología escolar, reflexionar sobre el sistema alimentario escolar (Egea-Fernández et al., 2016; Llerena y Espinet, 2017), o desarrollar valores ambientales (Cáceres, 2012). También existen publicaciones que destacan los HE como espacios para mejorar las relaciones entre las personas (Rodríguez-Haros et al., 2013), incluso para favorecer la integración grupal y el trabajo colaborativo (Sántiz, 2018).

En la actualidad existen numerosas publicaciones sobre propuestas didácticas y experiencias en torno al uso del HE, la mayoría de ellas se centran en explicar y describir cómo estas se llevan a cabo. Esta investigación, sin embargo, centra su foco de interés en las familias y no tanto en el alumnado como ocurre en la mayoría de las publicaciones. Coincidimos con Armienta et al. (2019) cuando afirman que los Huertos Escolares representan un campo de oportunidad para construir un espacio de encuentro y diálogo entre la comunidad escolar; es decir, padres y madres de familia, docentes, alumnado, personal de mantenimiento, personal administrativo, etc., incluso para crear vínculos con el barrio donde se encuentran, así como con organizaciones no gubernamentales.

Objetivos / Hipótesis

El interés en la dimensión relacional de los huertos escolares proviene del actual problema que se da en muchos centros educativos como espacios donde es común el no-encuentro, el desencuentro y la atomización (Keck, 2016). A pesar de la importancia de la comunicación y

la colaboración entre estudiantes y docentes, en muchas ocasiones, es fácil detectar la ausencia de esta cultura en las escuelas. En este trabajo, nos preguntamos si el Huerto Escolar puede ser un espacio que genere relaciones y cree vínculos en la comunidad educativa, al mismo tiempo que fomente hábitos sostenibles.

Consideramos que esta investigación puede aportar un enfoque del huerto como contexto de aprendizaje de las familias, por tanto, se pretende conocer la percepción que tienen las familias que colaboran en el Huerto Escolar sobre los aprendizajes y las interacciones entre la comunidad que se llevan a cabo en ese entorno.

Metodología / Método

Los participantes en este estudio son un grupo de 9 mujeres, 2 hombres y una persona que prefirió no contestar al género, todos padres y madres de alumnado de un centro educativo de un barrio periférico de la ciudad de Valencia, con una edad media de 46,4 años. Se trata de un centro concertado en el que se imparten todas las enseñanzas de edades obligatorias y algunas postobligatorias en el que el proyecto del Huerto Escolar se viene desarrollando desde el año 2017. El funcionamiento del HE se dinamiza a través de la Asamblea (que se reúne trimestralmente) y las reuniones denominadas *dinamizadoras del Huerto* donde se encuentran familias y docentes semanalmente para llevar a cabo los acuerdos establecidos en las asambleas.

En particular, las familias tienen un turno semanal de trabajo en el Huerto, se responsabilizan del cultivo de una zona del mismo y coordinan el grupo de consumo del colegio, una iniciativa que consiste en ofrecer a la comunidad educativa una cesta de productos ecológicos, de temporada y de proximidad.

Así pues, para tratar de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, durante el curso 2022-23 se pasó a las familias un cuestionario que planteaba 2 preguntas abiertas y 3 cerradas con escala de tipo Likert, como instrumento para la recogida de información. Respecto al procedimiento llevado a cabo, en primer lugar, se pasaron las preguntas abiertas ya que no se quiso influir en las respuestas si se mostraban algunos de los ítems que aparecen en las respuestas cerradas.

Resultados y Discusión

Respecto a la pregunta: *¿Consideras que alguna actividad realizada en el colegio (escolar o extraescolar) motiva la relación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, otros padres y madres)?*

Nueve de las personas encuestadas hacen referencia a L'Hortet como actividad que puede favorecer la relación entre los miembros de la comunidad educativa. Cuatro hacen referencia a otras actividades como "Club de lectura", "Mercadillos solidarios", "Campamentos", "Conciertos", "Día de las familias", "Jornada de puertas abiertas" y "Proyecto ecológico". Dos de los participantes indican exclusivamente L'Hortet.

Respecto a la pregunta: *¿Puedes explicar lo que ha significado el huerto escolar para ti? Dicho de otra manera, explica lo que te aporta el huerto escolar.*

Una de las ideas más repetidas fue la de reforzar la formación de Comunidades de Aprendizaje, al contar con la implicación conjunta de las familias y del centro educativo. Se muestran algunos ejemplos de respuestas:

"Y personalmente, para participar en la comunidad escolar, conocer otros miembros de la comunidad".

"Una oportunidad para estar juntas, aprender y relacionarnos de otra forma con el cole y otras familias".

“El tiempo que he podido colaborar con el huerto me representó un espacio de desconexión del exterior, compartir no sólo con mis hijos un espacio, sino con el resto de profesorado, madres y padres de familia en armonía. Se formó un grupo muy bonito y trabajador”.

“El huerto es un sitio de socialización, donde hemos conocido y establecido relaciones de calidad con otros padres y madres, profesores y alumnado”.

A continuación, Tabla 1, se muestran los resultados de las preguntas cerradas.

Tabla 2

Resultados preguntas cerradas Cuestionario percepción de las familias que colaboran en el Huerto Escolar

ÍTEM	Valor medio (Desviación estándar)
Desde que colaboro en el huerto escolar considero que me relaciono con alguno de los otros agentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, madres, personal de mantenimiento, personal administrativo...)	4,5 (0,5)
Desde que colaboro en el huerto escolar considero que tengo sentido de pertenencia a la comunidad educativa.	4,2 (0,6)
Desde que colaboro en el huerto escolar considero que participo en decisiones que implican a otros miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, otros padres y madres, personal de mantenimiento, personal administrativo...)	3,5 (0,7)

1 =Bastante Menos 2 =Algo Menos 3 =Igual 4 =Algo Más 5 =Bastante Más

Conclusiones y Propuestas

Del análisis de los resultados preliminares referentes a la primera pregunta se desprende que, de las actividades realizadas en el centro educativo, el Huerto es una de las que más motiva la relación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. De igual manera, una de las ideas más repetidas cuando los padres y madres explicaban lo que había significado el Huerto Escolar para ellos/as fue la de reforzar la formación de Comunidades de Aprendizaje, al contar con la implicación conjunta de las familias y del centro educativo. Finalmente, podemos decir que la colaboración en el Huerto Escolar aumenta, en cierta medida, la relación con alguno de los otros agentes de la comunidad educativa y el sentido de pertenencia a esta, además de favorecer la adquisición de hábitos sostenibles.

Referencias bibliográficas

- Aragón, L., Sánchez, S. y Enríquez, J.M. (2021). El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(1), 1103.
- Armienta, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G. y Saldívar, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación educativa*, 19 (80), 161-178.
- Cáceres, J. (2012). El huerto escolar de hoy, la empresa sostenible del mañana. En I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA, Sevilla.
- Egea-Fernández, J.M., Egea-Sánchez, J.M. y Guerrero, M. (2016). Huertos Escolares como recurso para la Educación Agroecológica. El caso de la región de Murcia. *Agroecología*, 11(1), 19-29.
- Eugenio, M. y Aragón, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso

- didáctico y contexto educativo en la formación inicial de maestros/as. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 667-679.
- Keck, S. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the Mexican education system. *Sinéctica*, (46), 1-15.
- Llerena, G. y Espinet, M. (2017). *Agroecología escolar*. Pollen Edicions.
- Rodríguez-Haros, B., Tello, E. y Aguilar, S. (2013). Huerto escolar: estrategia educativa para la vida. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura, Desarrollo*, 9, 543-558.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y García, J.E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la Escuela*, 86, 35-48.
- Sántiz, G. (2018). El huerto escolar, oportunidad para fortalecer el trabajo colaborativo y la integración entre los estudiantes de escuelas primarias. (Tesis de maestría) El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, México.

Línea 13. Coeducación

¿FORMAR AL PROFESORADO EN IGUALDAD DE GÉNERO? COMPETENCIAS DOCENTES EN COEDUCACIÓN

Ainhoa Resa Ocio
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: aresa@ucm.es

Resumen

Los Estados firmantes, en la resolución de la Agenda 2030, señalaron su decisión de promover la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. Europa y España, teniendo esto en cuenta, fomentan a través de su legislación una educación crítica y sostenible. Sin embargo, la formación inicial del profesorado no se está acogiendo a estos principios. Por ello, proponemos la inclusión de una formación en igualdad de género y el desarrollo de una competencia docente en coeducación. Se emplea la metodología cualitativa y la entrevista semiestructurada con una muestra de 14 docentes informantes-claves pertenecientes a redes universitarias de trabajo sobre género y educación para conocer sus ideas y prácticas docentes. Se presentan frecuencias de palabras en su contexto, apuntando a las creencias, prácticas docentes y ejemplificaciones expuestas por las personas entrevistadas. A modo de conclusión, se proponen alineamientos, elementos a tener en cuenta y prácticas para el desarrollo de una competencia docente en coeducación a través de tres fases: sensibilización, identificación y actuación, así como sus contenidos asociados, particularidades y herramientas didácticas para su trabajo en las aulas

Palabras clave: formación de profesorado, igualdad de género, currículum, competencia docente en coeducación

Introducción / Marco Teórico

En la actualidad, parece existir un consenso social y educativo generalizado sobre la necesidad de la educación mixta para la formación integral y en igualdad del alumnado. La propia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) retira la financiación pública a los centros que segregan en función del género y reconoce “el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas” (art. 1.1). Sin embargo, la generalización de la educación mixta puso en evidencia que la educación mixta no es garantía de igualdad. Numerosas investigaciones han mostrado cómo el sistema educativo perpetúa las relaciones desiguales y principios patriarcales que impregnan nuestras dinámicas sociales (Gallardo-López et al., 2020; Heredero, 2019; Simón, 2010; Subirats, 1994; Subirats y Brullet, 1988).

Al mismo tiempo, tras la Declaración de Bolonia de 1999, se ha venido desarrollando y ampliando la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Educación (EEE). Uno de los elementos fundamentales de estos, en todos los niveles educativos, es la relevancia otorgada a las competencias para la formación, ya sean específicas o transversales a todas las titulaciones.

Sin embargo, el profesorado no está siendo formado para ello ya que los planes de estudios no implementan efectivamente competencias, contenidos u objetivos relativos a la igualdad de género, así como materias específicas que la aborden (Resa, 2023). Por ello, abogamos por la inclusión de una asignatura de carácter obligatorio para el alumnado sobre género y educación, así como ponemos en relieve la necesidad de desarrollar competencias docentes

en coeducación a lo largo de toda la formación dado que el género abarca todas las disciplinas y espacios tanto científicos como sociales.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este artículo es ofrecer elementos para la docencia coeducativa y la formación en competencias coeducativas docentes. Para ello, se proponen los objetivos específicos siguientes: analizar las visiones del profesorado universitario sobre las creencias y prácticas coeducativas docentes; extraer ejemplificaciones transferibles de buenas prácticas coeducativas docentes; desarrollar líneas para el desarrollo de competencias coeducativas docentes en los Grados de Educación.

Metodología / Método

Para alcanzar estos objetivos se ha hecho uso de la metodología cualitativa. Desde esta perspectiva, se han desarrollado un total de 14 entrevistas con profesorado informante-clave perteneciente a redes de profesorado sobre género y educación relevantes en instituciones universitarias italianas tales como son el Centro de Estudios sobre Género y Educación de la Universidad de Bolonia, el Centro GEN.i.e (Género, Genealogía, Generaciones, Interseccionalidad, Educación) de la Universidad de Verona y el Grupo Siped (Intersecciones pedagógicas, Sexo, Género, Sexualidad) que reúne a personal docente e investigador de diferentes universidades. Se han llevado a cabo entrevistas estructuradas por ser la técnica de recogida de información más adecuada para el presente estudio. Las preguntas corresponden a un guion fijo y secuencial que busca extraer una información concreta y definida (Folgueiras, 2016). Estas entrevistas de alrededor de una hora de duración respondían a cuestiones relativas a la formación en igualdad de género del alumnado de los grados en educación en torno a tres categorías diferenciadas expuestas a continuación: creencias, prácticas docentes y ejemplificaciones. A través de ellas, se anima a las personas entrevistadas a compartir sus creencias, así como experiencias e innovaciones desarrolladas en las materias que puedan ser objeto de buenas prácticas docentes. Tras la recogida de información, se ha procedido a la transcripción y análisis de los datos con el software informático Atlas.ti en su versión 23.

Resultados y Discusión

Creencias

Por medio de la primera categoría de análisis tratamos de ahondar sobre las ideas que tienen las personas entrevistadas en relación con el rol docente en su papel de transmisión o transformación de la educación y las desigualdades que en ella subyacen; la pertinencia y adecuación de incorporar contenidos en igualdad de género en el currículum universitario de los Grados en Educación; y la necesidad de abordar la formación inicial desde una perspectiva feminista interseccional.

Identificamos cómo el profesorado puede actuar como resistencia o como agente de cambio que, a través de sus ideas y del ejemplo, rompa con estereotipos y atienda a los lenguajes, las relaciones horizontales, las interacciones, la violencia, los sesgos o el currículum.

En relación con el currículum, coinciden en la necesidad de introducir una asignatura específica y concreta sobre igualdad de género que sea de carácter obligatorio, pero también que incluya la diversidad como elemento fundamental. En materia de transversalidad, consideran que hay disciplinas y áreas más propicias a la inclusión de la perspectiva de género, pero todas creen que se deben introducir contenidos, módulos, títulos y temas en todos los campos, planes de estudios y formaciones universitarias. Desde la falta de representación de colectivos en la historia, la ciencia y los libros de texto hasta la asignación de tareas en el aula en función del género podemos encontrar ejemplos de desigualdades, lo que justifica su transversalidad, pero también la especificidad de su enseñanza.

Todas las informantes abordan el enfoque de género desde la interseccionalidad, el posfeminismo, las teorías decoloniales y queer. Así, tienen en cuenta elementos como son la raza, la etnia, la discapacidad, la edad, la orientación, la lengua o el género desde una perspectiva situada en su contexto sociohistórico para erradicar los odios y discriminaciones y garantizar la formación en igualdad, justicia y derechos humanos.

Prácticas docentes

La segunda categoría de análisis busca aunar contenidos en género y metodologías para formar en coeducación.

Al hablar sobre prácticas, es importante atender a la creación de espacios seguros que faciliten el empoderamiento de todas las personas. Para ello, se debe emplear un lenguaje inclusivo, atender a la asunción de roles, la colaboración y el trabajo en grupo frente al individualismo y la competición. Además, para fomentar un aprendizaje significativo, se propone el uso de pedagogías situadas y feministas, activas, basadas en el debate, la confrontación, el cuidado y la experimentación.

Además, entre los contenidos fundamentales que destacan encontramos como bloques comunes: sexo/género, roles y estereotipos de género, discriminación de género, interseccionalidad, políticas e historia de género. Al referirnos al sistema sexo/género, debemos adentrarnos en la construcción cultural del género y su relación con los cuerpos, la identidad de género, la expresión de género y la orientación afectivo-sexual. Una vez abordado esto, nos encontramos ante los roles y estereotipos asociados a los géneros, especialmente al papel que juega la escuela en la creación y reproducción de dinámicas sociales. Asimismo, la interseccionalidad es un elemento inherente a la docencia con perspectiva de género. No puede darse una formación coeducativa si no es desde esta mirada que reconoce que las desigualdades se forman en la combinación de identidades diversas. Finalmente, debemos ocuparnos de la historia. Situar la construcción de las desigualdades en el contexto histórico y no solo actual, insta a entender por qué se dan estas diferencias sociales: cómo se ha desarrollado la educación segregada, cuál ha sido el papel de los diferentes colectivos en el desarrollo social, cuál ha sido el papel de las mujeres docentes o por qué existe tal invisibilización de las mujeres. Sin embargo, no podemos caer en el estudio y análisis de las dinámicas con el foco único en las mujeres ya que los hombres han tenido un papel fundamental en la reproducción de estas dinámicas.

Ejemplificación

Las ejemplificaciones ofrecidas por las personas informantes ponen el foco en diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para contar con una representación cuantitativa de las mismas, se presentan los valores totales de significación en función de si el objeto de la práctica es el trabajo sobre contenidos, metodologías/herramientas o competencias. Un 25% de las ejemplificaciones presenta como fin la adquisición de contenidos mientras un 58% busca la modificación de actitudes y desarrollo de competencias. Un 75% presenta herramientas didácticas y prácticas que redundan en la mejora de la docencia.

Conclusiones y Propuestas

El mundo actual se caracteriza por grandes y constantes cambios que se dan en contextos de gran complejidad y contradicción. Para ser capaces de desarrollar habilidades que permitan al alumnado desarrollarse integralmente en ellos, sus docentes deben contar con formación específica para el ejercicio y fomento de los Derechos Humanos y la justicia social. Sin embargo, en la actualidad, la formación inicial del profesorado no contiene estos

aprendizajes. Si bien es cierto que el cambio social está permeando y las personas están adquiriendo una mayor sensibilidad hacia la igualdad de género, la práctica docente más común es la inclusión de figuras femeninas en la enseñanza de la historia y el desarrollo de la ciencia y la cultura. Esta recuperación de las aportaciones de las mujeres es necesaria, pero no suficiente para desarrollar una práctica docente coeducativa. Por ello, proponemos el desarrollo de una competencia docente en coeducación. De esta forma, proponemos tres niveles de desarrollo competencial que surgen de los resultados anteriores:

- A. Sensibilización. Dado que los procesos de sensibilización actualmente se dan fundamentalmente fuera de las aulas universitarias y bajo el interés individual de las personas, esta primera fase es el punto de partida necesario que busca conocer los conceptos y las bases históricas desarrollados por parte de las teorías feministas donde asentar miradas y prácticas críticas, combinando las lecciones magistrales con otras metodologías activas de sensibilización para la justicia social. Algunas técnicas o herramientas que emplean las personas entrevistadas para la sensibilización son el uso de datos y lecturas críticas; el autoconocimiento y la autosignificación; el “teatro del oprimido” y *rol playing*.

- B. Identificación. Una vez elaborados y asentados los conceptos mencionados, se espera un grado de sensibilización mayor ya que el alumnado formado en género cuenta con menor resistencia a la igualdad y mayor valoración de la diversidad (Resa, 2023). Sin embargo, el futuro cuerpo docente no solo debe comprender el origen y contexto de las desigualdades actuales, sino que ha de ser capaz de identificar los sesgos, estereotipos y discriminaciones de género presentes en las aulas y materiales didácticos.

Para educar la mirada y ser capaces de ponernos estas “gafas moradas”, podemos utilizar diferentes técnicas aplicables a espacios y objetos diversos. Estudiar la información que aparece en los libros y textos escritos (relatos e imágenes), por ejemplo, nos da información sobre las personas que se nombran y las que no (silencios y olvidos), permite realizar preguntas sobre la diversidad, identificar quiénes aparecen y quiénes no, quiénes participan y quiénes no, quiénes son ocultados o silenciados, qué roles adquiere cada personaje, etc. Las metodologías activas y participativas son fundamentales para ello, así como la colaboración y creación de conocimiento compartido, permitiendo la autonomía y autogestión del alumnado, en la línea de lo que establecen las pedagogías feministas (Martínez, 2016; Ochoa, 2006; Troncoso et al., 2019). Además, hacer uso de productos audiovisuales, contenidos culturales o textos informativos que el estudiantado consume habitualmente puede ser interesante para la creación de contradiscursos. Una forma de potenciar esta identificación puede ser a través de tareas de investigación que requieran de observar realidades escolares. Participar en los recreos y tomar nota de las dinámicas que se establecen, los usos de los espacios o los juegos elegidos por el alumnado; así como acceder a clases de diferentes niveles educativos y atender a las relaciones que se dan o el lenguaje que se emplea para después, realizar puestas en común con el grupo-clase son formas de desarrollar esta segunda fase.

- C. Actuación. Para llevar a cabo una práctica docente coeducativa, además de contar con la sensibilización y la capacidad de identificar desigualdades, deben poseer herramientas para modificar los contextos, las dinámicas y las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de esta tercera etapa puede darse a través de las prácticas curriculares, el trabajo sobre simulaciones de casos, proyectos de aprendizaje-servicio, la creación de materiales o las propias dinámicas de clase. Se debe tener en cuenta la aplicación de una perspectiva de género sobre las metodologías y materiales, los contenidos, objetivos y competencias, las relaciones y las dinámicas de aula. Las metodologías, al servicio de los objetivos educativos, tienen que ser activas y participativas de manera

que permitan la autonomía y autogestión, el pensamiento crítico y el acercamiento a los intereses del alumnado. En las aulas universitarias se pueden determinar colaborativamente los contenidos y materiales más relevantes para el grupo, la metodología a emplear, distribuirse tareas, pactarse ejercicios y métodos de evaluación. Esto debe realizarse prestando atención a los liderazgos compartidos, la asunción equitativa de responsabilidades y la igual participación de las personas. Asimismo, los materiales deben ser seleccionados entre aquellos que representen y valoren la diversidad. En el caso de no adecuarse a esta mirada coeducativa, se deberán diseñar materiales propios que permitan trabajar contenidos, ofrezcan representaciones y se alejen de los estereotipos y sesgos tradicionales.

Con esta perspectiva de mejora, advertimos que todavía necesitamos remover los paradigmas que sustentan la educación actual en pro de una educación del profesorado crítica y situada que permita un mayor bienestar, un mejor desarrollo social y una formación de calidad, en coeducación.

Referencias bibliográficas

- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. (s.p.)
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros: coeducación para prevenir la violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263–287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Herederó, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I., Sanz, C., Resa, A., y Rabazas, T. (2022). “Percepciones del alumnado sobre la participación igualitaria en las aulas universitarias: análisis y propuestas desde las pedagogías feministas e interseccionales”. En *La Praxis feminista en clave transformadora* (pp. 487-499). Servei de Comunicació i Publicacions.
- Ochoa, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar*, 36, 27-36.
- Resa, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Prometeo Libros.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78. <https://www.academia.edu/download/38682823/rie06a02.pdf>
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo*, 56(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. Sector de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

QUEERIZANDO LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: UN ANÁLISIS DESDE NUESTRAS PROPIAS EXPERIENCIAS

Asamblea de Docentes LGTBIAQ+

Autoría de correspondencia: correfofalso@ucm.es

Resumen

Este artículo pretende mostrar las voces de profesorado LGTBIAQ+ en ejercicio que forman parte de la Asamblea de Docentes LGTBIAQ+ en relación con dos categorías de análisis: contenidos impartidos en las diferentes etapas educativas sobre diversidades sexo-genéricas y posicionamiento personal en las aulas y los centros educativos. Queríamos comprobar si el activismo influye en estas dos categorías de análisis. Para ello se han realizado 13 entrevistas en profundidad a docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad de la Comunidad de Madrid. Se ha utilizado una metodología cualitativa y los resultados han venido a corroborar que el hecho de ser activista por los derechos del colectivo LGTBIAQ+ ayuda al empoderamiento del profesorado y facilita visibilizar y trabajar estos temas y atender a las diversidades sexo-genéricas existentes en el sistema educativo, en aras de una educación crítica e inclusiva real.

Palabras clave: diversidades sexo-genéricas, LGTBQ+fobia, educación situada, pedagogías queer

Introducción / Marco Teórico

En la Asamblea de Docentes LGTBIAQ+, partimos de la idea de que la enseñanza no puede separarse de nuestras propias experiencias como personas LGTBIAQ+. La producción de conocimiento nunca es neutral (Freire, 1979), ya que siempre se realiza dentro de las relaciones de poder de la sociedad y está ligada a posiciones y perspectivas (Mies, 1978; Spivak, 1988). Por tanto, entendemos que nuestras propias identidades cuirs y LGTBIAQ+ influyen en cómo nos posicionamos como docentes, así como en los contenidos que impartimos, cómo lo hacemos y en la manera en que nos relacionamos con nuestro alumnado. La educación y la enseñanza son siempre políticas, ya que a través de ellas se pueden consolidar o modificar las relaciones de poder existentes. En este trabajo, queremos trasladar nuestra actividad activista al ámbito académico y ampliar los enfoques de la educación crítica con una perspectiva cuir y disidente, ofreciendo una visión de nuestra labor como docentes LGTBIAQ+.

Entendemos por pedagogía crítica los enfoques que son conscientes de la dimensión política de la enseñanza y la educación, y que persiguen objetivos educativos transformadores (Freire, 1976; Hooks, 1994). Entre ellos se encuentran la reducción de las desigualdades, la promoción del desarrollo del pensamiento crítico y el empoderamiento del estudiantado, tanto a nivel educativo como en la sociedad en general. Esto significa incluir diferentes voces y posiciones en el contexto educativo y dar espacio a diversos conocimientos y necesidades. Freire (1976) y Hooks (1994) enfatizan la importancia de escuchar todas las voces del aula, ya que solo así puede surgir una comunidad real. Desde el punto de vista del contenido, una perspectiva crítica en el aula implica el uso de materiales que representen diversas realidades y perspectivas, fomenten un análisis crítico del statu quo y aborden cuestiones de justicia social.

En los últimos años, ha habido esfuerzos renovados para vincular la teoría queer con la pedagogía crítica y darle un lugar en esta última (Darder et al. 2016; Malott y Porfilio, 2011). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la pedagogía crítica, a menudo ha pasado por alto

la importancia de integrar tanto la teoría queer, como las experiencias y perspectivas críticas sobre la heteronormatividad en su producción teórica y análisis práctico (Apple et al., 2009; Giroux, 2020; Kincheloe y McLaren 2021).

Por tanto, queremos contribuir a la pedagogía crítica con perspectivas y prácticas cuirs y disidentes. Es importante mostrar que la educación crítica requiere un enfoque interseccional. Si a través de la enseñanza se reproducen las relaciones de poder, esto incluye también las relaciones cisheterocissexistas, lo que plantea interrogantes sobre las posibilidades de una enseñanza resistente y cómo podríamos diseñarla ¿De qué manera podemos queerizar el aula? ¿Cómo podemos incorporar en la enseñanza el conocimiento y las representaciones disidentes y abordar las desigualdades cisheterosexistas?

Basándonos en que “la acción y la reflexión van de la mano en un proceso dialéctico y conectado” (Freire 2006, p. 30), queremos integrar en nuestro activismo un proceso de reflexión teórica sobre nuestras propias prácticas como docentes cuirs y LGBTI+, examinando cómo se aborda la diversidad sexual y de género según el nivel educativo, y cómo nos posicionamos en el aula, en los centros y con las familias.

Asimismo, entendemos que las diversidades sexo-genéricas deben ser abordadas en el aula de manera obligatoria, viene regulado por 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; por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EI; por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EP y por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO. Lo que obliga a que las Facultades de Educación tengan este tipo de contenidos entre sus planes de estudio.

Por tanto, nos parece relevante entrevistar a profesorado en ejercicio de las diferentes etapas educativas para poder ver sus opiniones fundamentadas y situadas en esta línea de trabajo dentro de la educación crítica e inclusiva.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general es obtener información de docentes LGBTIQA+ en ejercicio sobre la importancia del activismo en su práctica diaria como medio para desarrollar una educación crítica e inclusiva

Los objetivos específicos son:

- Analizar cómo se abordan las diversidades sexo-genéricas en función de la etapa educativa desde la asamblea de Docentes LGTBIQA+ dentro de un paradigma de educación inclusiva.
- Comprobar las resistencias observadas en los centros y las estrategias que han sido más adecuadas para compensarlas.
- Analizar cómo se posiciona el profesorado de la asamblea en el aula, en los centros y con las familias y la importancia que le dan al activismo en su práctica educativa y activista y su importancia de cara a una educación crítica.

Metodología / Método

Para llevar a cabo esta investigación, adoptamos un enfoque de investigación-acción que nos permitió, no solo visibilizar y examinar nuestro propio trabajo, conocimiento y experiencias como docentes cuirs y LGBTI+, sino también reflexionar sobre las resistencias encontradas y las estrategias implementadas. Asimismo, nos dio la oportunidad de compartir y debatir nuestras reflexiones en un contexto más amplio. La metodología fue cualitativa de carácter descriptivo (Bisquerra, 2009) y permitió extraer información sobre experiencias situadas dentro del sistema educativo.

Hemos realizado un total de 13 entrevistas en profundidad a docentes que participan activamente en la Asamblea de Docentes LGTBIQA+. Pertenecen a las diferentes etapas educativas, hemos contado con: 5 de Infantil, 2 de Primaria, 2 de Secundaria, 2 de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y 2 de Universidad.

Las entrevistas fueron diseñadas atendiendo a dos categorías de análisis concretas: contenidos impartidos en el aula y posicionamiento personal en el sistema.

Resultados y Discusión

Los resultados se han analizado a través de categorías que responden a los objetivos propuestos.

En lo relativo a la primera categoría *Abordaje de diversidades sexo-genéricas*, podemos concretar que el profesorado entrevistado aborda contenidos relacionados a estas diversidades en todas las etapas. Dicho abordaje se realiza de manera directa, encontrándose diferentes actuaciones que van desde la concreción de la temática de manera transversal, en la tutoría, utilizando momentos de descanso (recreos, clases libres...), por medio de talleres, visibilizando figuras disidentes en diferentes asignaturas, creación y desarrollo de Aulas+, contando con la colaboración de recursos personales externos, utilizando cartelería que visibilice determinadas actividades o recursos, etc. Queda claro en todas las entrevistas que no solo importa lo que haces, sino lo que sucede mientras lo haces, coincidiendo con autoras como Flores (2019). Desde los EOEP el abordaje es indirecto a través de las estructuras de los centros. Esto queda reflejado en las respuestas de las entrevistas que muestran la escasa inclusión en los documentos de centro de estos contenidos y en que cuando lo están, suele ser por el impulso del profesorado que ha respondido a las entrevistas.

En cuanto a las resistencias y estrategias que se han encontrado, es importante analizar los resultados según el ámbito de actuación:

- Equipos directivos/docentes: las resistencias encontradas están relacionadas con miedo justificado por la posible reacción de las familias, restar importancia, minimizar la necesidad de abordar estos contenidos, evitar participar en actividades de formación y quejas y denuncias. Entre las estrategias utilizadas, son destabables: realizar jornadas de concienciación, contar historias personales, visibilizarse, hablar de datos sobre efectos de la lgbtifobia en infancia y adolescencia, buscar apoyo de instituciones externas, crear alianzas, recurrir a la normativa, visibilizar la importancia de la variable sexo-género en la convivencia escolar y en las situaciones de acoso o usar elementos visibles vinculados con las diversidades sexo-genéricas en sus lugares de trabajo.
- Alumnado: las resistencias encontradas están relacionadas con motivos religiosos, faltas de interés, quejas y denuncias, especialmente en hombres cis hetero blancos con mucha fragilidad. Entre las estrategias son destacables: intentar controlar las reacciones negativas propias, trabajar la inseguridad y las dudas, estar explícitamente fuera del armario, ofrecer seguridad, realizar role-playing y juegos, emplear historias personales y usar elementos visibles vinculados con las diversidades sexo-genéricas en los lugares de trabajo.
- Familias: las resistencias encontradas están relacionadas con la falta de interés real, motivos religiosos, el intento de control de la información a la que tienen acceso y quejas. Entre las estrategias son destacables: la alianza con AFAs, hablando con ellas sobre la importancia del respeto a todas las diversidades; recurrir a la normativa; favorecer espacios de participación de familias del colectivo o usar elementos visibles vinculados con las diversidades sexo-genéricas.

En cuanto a la segunda categoría *Posicionamiento personal*, las respuestas indican que la visibilización moviliza e inicia actuaciones vinculadas con la temática de las diversidades sexo-genéricas.

El profesorado de la Asamblea considera importante hablar de estos temas en el aula para visibilizar las diversidades y generar contextos de vidas vivibles, ofrecer una educación de calidad donde se visibilicen las realidades queer y LGBTIA+ y todas las disidencias y cumplir con el currículum educativo. En relación con la salida del armario, se destaca la importancia de cuidarse y hacerlo (o posicionarse claramente ante estos temas) cuando se tiene energía y se puede. Las respuestas dejan clara la importancia de visibilizarse y ser referentes, pero hay diferencias en cómo y cuándo se visibilizan. Además, se hace alusión a la importancia de ofrecer lugares seguros y de escucha en los que romper estereotipos y a la salida del armario como compromiso político y vital. Todas las personas entrevistadas coinciden en que el activismo les ha ayudado al empoderamiento dentro de su centro e indican que el activismo se configura como un espacio seguro, ofrece referentes y una red de apoyo y enriquece las formas de trabajo con estrategias, ideas y actuaciones, entre otras.

Los resultados del estudio se encuentran en línea con autorías como la de Moreno (2016) cuando afirma que es en el aula donde se perpetúa la organización social, especialmente aquella relativa a la construcción de lo que se entiende por normal y lo que se sale de los márgenes o la de Preciado (2015) cuando afirma que los centros educativos son la primera escuela de violencia de género.

Las resistencias encontradas nos vuelven a demostrar que no podemos pasar por la educación de forma aséptica, ya que, en la línea de Freire (1970), no existe intervención educativa neutra, coincidiendo con Sánchez Sáinz (2019), cuando afirma que toda práctica educativa es política y reproductora de desigualdades o transformadora y crítica, según se haga, por lo que no hacerla desde el activismo y desde los márgenes, es hacerla desde la hegemonía. O en la línea de Flores (2019) cuando afirma que no hay transformación sin conflicto. Para ello es importante recurrir a las pedagogías queer como parte de las pedagogías críticas, tal y como ya aportaban Giroux (2020), Apple et al. (2009) o McLaren (2021).

En definitiva, coincidimos con Sanchez Sáinz (2019) al considerar que muy difícil entender el aula sin llevar nuestra mochila activista.

Conclusiones y Propuestas

Como conclusiones generales podemos afirmar que el activismo es una herramienta muy poderosa y empoderante para el profesorado LGBTIQA+ ya que ayuda al tratamiento de contenidos sobre la temática en las aulas y la visibilización de las diversidades sexo-genéricas en los centros educativos, cuestiones, por otro lado, obligatorias dentro de la normativa legal vigente pero que se siguen considerando invisibles en muchos de los centros educativos de cualquier etapa.

Como propuestas de acción queremos destacar las siguientes:

- Desarrollar la normativa legal vigente en cuanto a la atención a las diversidades sexo-genéricas.
- Visibilizar las diversidades sexo-genéricas como un tipo de diversidad más en el ámbito educativo.
- Fomentar la formación crítica del profesorado en lo que a diversidades sexo-genéricas y pedagogías queer se refiere.
- Establecer planes específicos en los documentos del centro
- Asegurar recursos materiales en los centros, cuentos y libros en las bibliotecas, programas específicos y cartelería en los centros
- Fomentar la permeabilidad de ciertas prácticas activistas en los centros educativos (llevar “la calle” a la educación).

Entendemos que estas propuestas, y otras tantas, ayudarán en hacer de los centros educativos lugares más seguros y empoderantes para el colectivo LGBTIQA+ en toda su magnitud y diversidad, ayudando a generar una educación inclusiva real bajo un paradigma de educación crítica.

Referencias bibliográficas

- Apple, M, Wayne, A. y Gandin, L.A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Darder, A., Mayo, P. y Paraskeva, J. (2016): *International Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
- Flores, V. (2019). Prólogo: Para que no nos roben el cuerpo. En M. Sánchez Sáinz (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*: Bloomsbury Academic.
- Hickman, H. (2011). *Disrupting heteronormativity through critical pedagogy and queer theory*. En C. S. Malott y B. Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars* (pp. 69–86). Information Age Publishing.
- Hooks, b. (1994): *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Kincheloe, J.L. y McLaren, P. (2021). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* Peter Lang Verlag.
- Malott, C. (2011): *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: A New Generation of Scholars*, Information Age Publishing.
- Mies, M. (1978). *Methodische Postulate zur Frauenforschung. Dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen*. En Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen eV (Ed.), *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* (pp. 41-63). Verlag Frauenoffensive.
- Moreno Sainz-Ezquerro, Y. M. (2016). Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote... o cómo devenir una escuela queer. En P. Martínez (ed.). *No sabíamos lo que hacíamos: lecturas sobre una educación situada* (pp. 77-98). Comunidad de Madrid.
- Preciado, P. (2015): *Un colegio para Alan*, blog Parole de Queer <https://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Spivak G.C. (1988). *Can the subaltern speak?* Macmillan.

MEMORIA DE LAS MAESTRAS RURALES: RECUPERANDO IDENTIDADES FEMENINAS

Eva María Jiménez Andújar
Universidad de Zaragoza

Autoría de correspondencia: correfofalso@ucm.es

Resumen

El papel histórico de las maestras en la educación ha supuesto un elemento de estudio recurrente por haber sido subestimado e invisibilizado a lo largo del tiempo. De ello surge la perpetuación de desigualdades de género y la falta de reconocimiento equitativo de sus contribuciones al desarrollo de la educación y la sociedad. El objetivo del presente estudio es analizar desde los testimonios orales la figura de la maestra rural, visibilizar sus aportaciones y conocer la labor social y educativa que desempeñaban con las niñas en los entornos rurales en los siglos XX y XXI. Se ha llevado a cabo una metodología cualitativa a través del método etnográfico. La recogida de información se ha realizado a través de 68 entrevistas a hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 45 y 85 años. En torno a los resultados preliminares de la investigación se vislumbran elementos fundamentales como: relación maestra-alumna, relación maestra-entorno y la educación femenina. Estos resultados obtenidos hasta el momento permiten configurar unas primeras conclusiones que muestran, entre otros aspectos, el valor de las maestras en los territorios rurales como referentes sociales, la importancia de los afectos femeninos y la educación orientada a las niñas que, en muchas ocasiones, acabaron siendo trabajadoras del hogar.

Palabras clave: maestras, escuela rural, educación, niñas, feminismo.

Introducción / Marco Teórico

La necesidad de reescribir de nuevo la historia en clave femenina es cada vez más necesaria. La llamada invisibilidad de las mujeres y de sus trayectorias a lo largo de los tiempos está siendo un tema recurrente de investigación.

Desde el ámbito de la educación, las recientes investigaciones feministas sobre la ausencia de mujeres relevantes y su presencia en los materiales didácticos están dejando al descubierto la necesidad y el abandono con el que se ha tratado a las mujeres, y más concretamente a las maestras en la educación. Investigaciones como la de Aragonés-González et al. (2020) o Jiménez et al. (2023), muestran una clara tendencia sexista, estereotipada y discriminatoria hacia la mujer y la niña a través de la educación y los materiales.

Es por ello por lo que en esta investigación se ha considerado estudiar la importante labor que desempeñaron las maestras y educadoras del siglo XX y XXI en los entornos rurales a partir de los testimonios orales de antiguos niños y niñas.

A pesar de que no fue un camino sencillo, sobre todo en estas zonas de España, las mujeres consiguieron acceder a la educación venciendo resistencias externas e internas. Esta incorporación al sistema educativo y a la formación superior suponía una ruptura con los cánones sociales establecidos (Lasala, 2021). Aquellas que se enfrentaron a esas adversidades y decidieron estudiar, se encontraron de nuevo con limitaciones para poder acceder a estudios superiores. Muchas de ellas estudiaron magisterio por ser la única

formación “ajustada a la mujer” por considerarse una prolongación de los cuidados. No siendo un camino sencillo, las maestras tuvieron muchas más limitaciones que los maestros varones (San Román, 2006). Ejemplo de ello era cómo las maestras se encargaban de enseñar a los primeros cursos y los maestros a cursos superiores, por no considerarlas capaces de ello.

A muchas maestras la profesión les proporcionó el respeto social de su entorno y el acceso a otros espacios donde se les escuchaba y reconocía, y entendieron la educación como un motor de progreso, siendo la formación la verdadera herramienta de cambio de la mujer en la sociedad de los siglos XX y XXI.

Maestras que lucharon y creyeron que las niñas merecían otra educación, lejos de la formación doméstica, y contribuyeron para construir generaciones capaces de transformar una nueva sociedad más igualitaria. Las niñas veían en las maestras el modelo de mujer a seguir, por delante de sus madres y abuelas, muchas de ellas analfabetas y dedicadas al cuidado de la familia y el hogar, la maestra se consideraba el mejor ejemplo de mujer para ellas (Blanco, 2008). Imagen que fue cambiada con la dictadura y su ideal de mujer.

Hablamos de maestras que amaron el magisterio y que, en su ejercicio docente. Maestras rurales que lucharon por conseguir un futuro mejor y que merecen ser reconocidas y estudiadas. Ha sido y sigue siendo complejo recuperar la memoria, conocer sus vidas, logros y legados en España. Llevaron la cultura y la educación a muchos rincones del país.

A pesar de ello, sus vidas se ensombrecieron con el estallido de la guerra civil y la dictadura, muchas maestras fueron represaliadas, otras tuvieron que exiliarse a Europa y América (Ramos, 2013). Y, otras muchas, tuvieron que ajustarse a los mandatos del franquismo, al paradigma imperante de subordinación de la mujer hacia a los hombres y a la educación como herramienta de adoctrinamiento.

Durante la dictadura, la exaltación de las zonas rurales fue un elemento recurrente para evitar la despoblación. Una de las medidas adoptadas fue la creación de diversos espacios de instrucción rural para las mujeres, principalmente, las cátedras ambulantes, las granjas-escuelas y los hogares rurales (Ramos y Colmenar, 2014).

En este sentido, la realización de una reconstrucción de la evolución de la figura de la maestra rural desde la formación inicial docente se presenta como una oportunidad de reflexión crítica hacia lo que fue y es la maestra rural. Una figura relevante, no solo por su labor docente, también por el compromiso con el entorno y con las niñas a las que educaban.

Objetivos / Hipótesis

- Analizar la figura de la maestra con especial atención a los entornos rurales.
- Visibilizar las aportaciones educativas de las maestras de entornos rurales a lo largo de la historia educativa de los siglos XX y XXI.
- Conocer la labor y relación docente y social de las maestras con las niñas de los entornos rurales.

Metodología / Método

A través de un enfoque cualitativo y el método etnográfico, se presenta la siguiente investigación en curso en la que se ha buscado conocer y comprender las opiniones, sentimientos y reflexiones de los informantes sobre la escuela del pasado, el entorno en el que se ubicaba y los docentes como agentes de transformación. Para ello, el instrumento utilizado ha sido la entrevista semiestructurada, diseñada a partir de un guion previo con cuatro bloques de contenido. Para el texto que se presenta, se ha seleccionado únicamente el bloque correspondiente a los agentes de transformación.

La entrevista fue sometida a un proceso de validación por investigadores de la Universidad de Zaragoza con trayectoria en la temática.

De entre las preguntas del bloque que se realizaron a los y las informantes se encontraban las siguientes:

- ¿Recuerdas si durante tu escolarización tuviste maestras o maestros?
- ¿Esas maestras y maestros se relacionaban con el entorno: alumnos/as, familias, resto de habitantes del pueblo?
- ¿Realizaban o intentaban realizar cosas nuevas para el aprendizaje del alumnado y por el entorno? ¿Cuáles eran?
- ¿Tenían una sensibilidad especial hacia el alumnado y/o hacia el entorno? ¿En qué se notaba?

En este punto de la investigación, se puede mostrar que han participado un total de 68 informantes hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 45 y 85 años de la Comunidad Autónoma de Aragón y que asistieron a colegios rurales.

Para el análisis de las entrevistas, se está utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Se ha utilizado una categorización mixta en la que se ha partido de categorías previas que atendían a los objetivos y al marco teórico de la investigación. Tras la codificación de las primeras diez entrevistas se han redefinido y matizado algunas de las categorías inicialmente establecidas, delimitando para el bloque correspondiente a “agentes de transformación” las siguientes categorías: a) Relación maestra-alumna, b) Relación maestra-entorno rural, c) Educación femenina.

Resultados y Discusión

Puesto que es una investigación en curso, los resultados preliminares sobre los que se está trabajando actualmente parten de tres categorías de análisis extraídas del conjunto de las entrevistas analizadas. A continuación se presenta una muestra de ello:

1. Relación maestra-alumna

Como elemento de gran importancia, la relación que siempre ha existido entre maestras y alumnas. Puesto que en la dictadura la organización escolar era principalmente segregadora, las niñas solo tenían maestras, sobre todo, en los primeros cursos.

“Tuve, ya lo digo, en mi ingreso al colegio, fue lo primero con una maestra en Párvulos y después pasé con 3 maestros” (Mujer, 79 años).

“Sí, recuerdo que tenía una maestra que me encantó, que era muy buena, que se llamaba Doña Conchita” (Mujer, 81 años).

Tal y como se han recogido en las entrevistas, las maestras más jóvenes que llegaban a los pueblos, y con una formación en magisterio, mostraban ganas y sensibilidad hacia las alumnas. Atributos que no compartían todas las maestras, sobre todo las maestras más veteranas, las monjas o las hijas de otras maestras que también ejercían, etc.

Un aspecto de gran interés que queda patente en los recuerdos de las antiguas alumnas es el cariño con las que las trataban, los recursos educativos que utilizaban y su implicación en

el aprendizaje. Es cierto, y en su mayoría era algo excepcional, que la educación nacional catolicista del régimen primaba en estos tiempos.

“Nosotras nos sentábamos en nuestras sillas y ella daba la lección, ya está, y en clase no se escuchaba nada, solo había una que se agachaba e intentaba hablar con el resto, pero nadie más hablaba” (Mujer, 85 años).

“Estaban atentos siempre a que confirmaras las cosas y lo hicieses bien, y si por ejemplo algo te costaba se preocupaban y si quedaban ayudándote hasta que lo hicieses bien” (Mujer, 75 años).

2. Relación maestra-entorno rural

Desde la revisión de las maestras y el entorno rural, es importante tener presente que no solo existía la escuela y el sistema educativo. Las diversas escuelas que se crearon para atender las necesidades de las zonas rurales han sido un elemento de estudio (Ramos y Colmenar, 2014). Además de la figura de la maestra rural como agentes de socialización, mujeres que ejercían su labor docente en pueblos pequeños, tuvieron que hacerse de un lugar para vivir, principalmente en las llamadas “casas de los maestros” que la localidad ofrecía y convivir con los habitantes del mismo, entre ellos, familias y alumnas.

“Algunos si ya que algunos vivían en el pueblo y convivían con todos los del pueblo” (Mujer, 70 años).

“Según cuales, algunos sí que intentaban ayudar ofreciéndote clases privadas en sus casas” (Mujer, 72 años).

“Sí, con todos igual, como una más del pueblo. Como era un pueblo pequeño pues nos conocíamos todos y eran como si hubiera sido del pueblo. Hablaban con todo el pueblo, yo me acuerdo que hablaban con todos” (Hombre, 76 años).

3. La educación femenina

Respecto a la educación femenina, muchas investigaciones han mostrado cómo la educación formal para las mujeres a menudo se centraba en prepararlas para roles tradicionales de género, como el matrimonio, la maternidad y el trabajo doméstico, relegando a un segundo plano la formación en áreas consideradas más técnicas o intelectuales.

“Nos enseñaban a bordar, a los más pequeños unas cosas, a los más grandes otras cosas, pero lo que ponía en los libros” (Mujer, 76 años).

A medida que avanzaba el siglo XX y se producían movimientos feministas y cambios sociales, hubo una creciente crítica a esta segregación de roles y saberes basada en el género. Surgieron movimientos educativos que abogaban por una educación más igualitaria y equitativa para mujeres y hombres, promoviendo el acceso de ellas a campos de estudio y profesiones antes dominados por hombres.

“Yo pude estudiar, con becas y eso. Mis padres no tenían dinero, pero las becas que nos daban me permitían irme del pueblo a estudiar el magisterio” (Mujer, 65 años).

Conclusiones y Propuestas

A partir de los resultados preliminares de la investigación en curso, se pueden aportar una serie de conclusiones en los que se recoge lo siguiente:

Es conocido por investigaciones sobre el tema que para las niñas las maestras eran un referente, más si cabe en las zonas rurales. Es por ello por lo que las maestras rurales suponen un elemento ejemplificador para las generaciones del entorno rural, muchas veces carente de referentes profesionales. Ramos y Colmenar (2014), mostraron que las maestras se presentaron como agentes de socialización, aquellas que se encargaban de la instrucción rural fueron orientadoras y educadoras sociales para las mujeres rurales.

Conocer si estas mujeres contribuyeron y contribuyen con el asentamiento de los futuros maestros y maestras en sus zonas rurales es, sin duda, una cuestión a tener en cuenta por las políticas sociales y demográficas de lugares tan despoblados como Aragón.

Por otro lado, en los que a los saberes femeninos se refiere, entendidos estos como el conjunto de conocimientos que tradicionalmente se han asignado a las mujeres a lo largo del tiempo, y que tienen una estrecha relación con los saberes cotidianos. Tales como: saberes culinarios, cuidados, religión, brujería, limpieza, etc.

Nieves Blanco (2008), defiende la importancia de estos saberes al conocimiento escolar como un elemento a reivindicar desde los valores, intereses y contribuciones que tiempo atrás han estado en la educación y han posibilitado entenderla como uno de los lugares más civilizados de nuestra sociedad.

Finalmente, la posibilidad de continuar con el legado de las maestras nos abre el abanico para ampliar la investigación y abordar la influencia de las maestras rurales en la formación y elección del futuro profesional de las niñas.

Referencias bibliográficas

- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111(104837), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Jiménez, E.M., Monforte, E. y Alcalá, M. L. (2023). Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Lasala, M. (2021). *Legados de Mujeres Aragonesas de los siglos XIX y XX*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Parra, G. y Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (37), 143-157. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10
- Rabazas, T. y Sanz, C. (2017). Despertando la vocación docente en las niñas del franquismo. La literatura infantil femenina de Josefina Álvarez de Cánovas (1898-1963). En A. Cagnolati, y A.F. Canales (Eds), *Women's Education in Southern Europe: Historical Perspectives (1840-1970)* (pp.177-220). Aracne Editrice. <https://doi.org/10.4399/9788825534795>
- Nieves, B. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

- Ramos, S. (2013). *Educadoras, maestras: depuradas por su profesión*. Editorial Comares.
- Ramos, S. y Colmenar, C. (2014). Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (24), 135-171. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.137>
- San Román, S. (2006). *Las primeras maestras*. Ariel

EL ÁLBUM ILUSTRADO: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Itahisa Mulero-Henríquez, Leticia Morata-Sampaio, Blanca Hernández-Quintana
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Autoría de correspondencia: itahisa.mulero@ulpgc.es

Resumen

La lectura es uno de los agentes influyentes en el proceso de socialización. Además del conocimiento de la sociedad, la educación literaria forma lectores/as con capacidad crítica y de interpretación de los múltiples universos que ofrecen los textos. Para que este conocimiento y este diálogo entre texto y público lector sea lo más completo y amplio posible, los libros deben ofrecer variedad de modelos referenciales. La literatura canónica ha ido reforzando un relato unívoco convertido en universal que mira al y desde un centro estereotipado. En este artículo analizamos una serie de álbumes ilustrados como propuesta educativa y didáctica de lecturas destinadas a abordar la diversidad sexual y coeducación en el público infantil de tres a siete años. Se trata de apostar por una ontología deconstructivista que examina la otredad frente a los procesos educativos normalizadores. El objetivo es ofrecer una guía de álbumes ilustrados sobre diversidad sexual y coeducación dirigidos al alumnado de 3-12 años. Para ello se realiza una revisión bibliográfica de tipo narrativa de álbumes ilustrados sobre diversidad sexual destinados al público infantil aplicando criterios de inclusión sobre la temática de homosexualidad, transexualidad y diversidad familiar. En los resultados se analizaron 9 cuentos ilustrados infantiles. Se concluye que los álbumes ilustrados sobre la diversidad sexual sirven en el aula como material didáctico específico para coeducar.

Palabras clave: Diversidad sexual, coeducación, álbum ilustrado, recursos didácticos, educación infantil-primaria.

Introducción / Marco Teórico

La educación literaria tiene como algunos de sus principales objetivos desarrollar el hábito lector, que la lectura se convierta en un acto placentero, en una experiencia agradable que permita el conocimiento del mundo, el reconocimiento de experiencias propias a través de los textos y, a su vez, persigue formar a lectores/as competentes capaces de interpretar la obra literaria.

Además del conocimiento de la sociedad, la educación literaria forma lectores/as con capacidad crítica y de interpretación de los múltiples universos que ofrecen los textos. Universos reconocibles que se nutren de la realidad y dialogan con ella. Para que este conocimiento y este diálogo entre texto y público lector sea lo más completo y amplio posible, los libros deben ofrecer variedad de modelos referenciales. La literatura canónica ha ido reforzando un relato unívoco convertido en universal que mira al y desde el centro, un centro estereotipado. Los modelos de identificación alternativos permiten reconocerse o conocer de manera completa el mundo en el que vivimos, y no dar una visión sesgada de la realidad u obviar las pluridentidades que lo habitan. Por eso, no es casual que fuera el acceso a la educación la primera reivindicación del feminismo, porque la educación posibilita el conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, necesarios para tomar conciencia y cuestionar una situación desigual e injusta. Del mismo modo, teniendo en cuenta la influencia de la literatura en la construcción de la cultura, tampoco es casual que la crítica literaria feminista haya incidido en la ausencia de escritoras en la configuración del canon literario, haya llevado a cabo un análisis de las representaciones literarias de los personajes femeninos o recuperado las voces de las escritoras silenciadas a lo largo de la historia para dar cuenta

de todas aquellas miradas y realidades que, tradicionalmente, han quedado excluidas, porque “la literatura actúa sobre el mundo al actuar en los lectores” (Schweickart, 1991, p. 531).

De las investigaciones feministas y los estudios de género se desprenden no solo la ausencia de las voces de las escritoras y referentes igualitarios, sino cómo la preponderancia de una mirada heterocentrista y androcéntrica ha conformado el ideario cultural. De ahí que podamos afirmar que, como fuente de conocimiento y aprendizaje de valores, la lectura inculca una comprensión estereotipada de la sociedad que ha legitimado la subordinación de las mujeres o la ausencia de representación de la diversidad sexual.

La falta de referentes igualitarios y diversos, la permanente dominación masculina, la escasez o irrelevancia de los personajes femeninos o la exclusividad heterocentrista han sido objeto de estudio por parte de la crítica literaria feminista y los estudios en torno a la diversidad sexual, tanto en las obras para el público adulto como en la literatura infantil y juvenil (LIJ). Este ejercicio hermenéutico implica, a su vez, tener en cuenta el papel activo del sujeto lector en la construcción del sentido y en los efectos de la literatura (Holmes, 2021).

No debemos olvidar que los estereotipos de género se asumen en la infancia. Desde los 3-4 años se afianza la segregación de género evidenciándose la desigualdad y sus consecuencias negativas (Merma-Molina et al., 2021; Saewyc, 2017). Y la lectura es uno de los agentes influyentes en el proceso de socialización.

Las reflexiones teóricas que aportan los estudios de género y diversidad sexual han desestabilizado el orden estructural identitario bajo el que se ha conformado la sociedad, un orden cerrado y fijo que anula la diversidad y estigmatiza la diferencia. A su vez, proponen privilegiar la diferencia y la singularidad frente a las políticas de identidad estable para “cuestionar la articulación, siempre conflictiva, entre las múltiples diferencias y calidades de relación” (Birulés, 2012, p. 29). Del mismo modo, el sistema educativo, garante de visibilizar y educar en igualdad, debe atender la diversidad pluridentitaria como forma de dar respuesta a una formación acorde al siglo XXI. Y una herramienta fundamental para llevarlo a cabo es la lectura como fuente de la educación en valores como el respeto, la empatía, la diversidad, etc., sin olvidar “el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector” (Sanjuán, 2011, p. 85).

Igual que ocurre en la literatura para el público adulto, la LIJ presenta las mismas características que definen la literariedad del texto. Una de sus principales diferencias radica en que es el destinatario/a quien otorga especificidad a la LIJ (Ramón, 2005). Su calidad literaria viene determinada por las mismas variables que cualquier otra obra literaria: impacto en el público, construcción temática, discurso, estructuras organizativas, lenguaje, procedimientos estilísticos, transmisión de valores, etc. (Martín, 2009). Y este último aspecto, la transmisión de valores, se convierte en un objetivo fundamental de la educación y la didáctica.

Los álbumes ilustrados se convierten en un instrumento idóneo para trabajar la diversidad sexual en Educación Primaria. Se trata de un recurso pedagógico que combina el código visual y el lingüístico para contar una historia. A su vez, promueve un rol activo del alumnado en la tarea de leer e interpretar (Sardi, 2013), y contribuye a un adecuado desarrollo integral en la infancia (Durán, 2007). Por ello, es un recurso didáctico apropiado para trabajar la igualdad y la diversidad sexual en Educación Primaria, siendo necesario intervenciones educativas por parte de los y las docentes que promuevan la reflexión crítica del alumnado. El formato de los álbumes ilustrado facilita el debate y la reflexión, aspectos esenciales en el desarrollo.

En este artículo analizamos una serie de álbumes ilustrados como propuesta educativa y didáctica de lecturas destinadas a abordar la diversidad sexual y coeducación en el público infantil de tres a siete años. Se trata de apostar por una ontología deconstructivista que examina la otredad frente a los procesos educativos normalizadores, y hace tomar conciencia

de las repercusiones excluyentes e imperceptibles de dicha normalización. La aparición de personajes homosexuales, transexuales y bisexuales en los álbumes ilustrados rompe con las jerarquías oficiales y convierte lo raro en natural y, a su vez, propicia la creación en las aulas de un espacio de compromiso y libertad, y las convierte en un espacio seguro y respetuoso.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo es analizar álbumes ilustrados sobre diversidad sexual y coeducación como recursos didácticos que faciliten el conocimiento de modelos alternativos y la enseñanza de valores que contribuyan al desarrollo integral de niños y niñas desde edades tempranas en el aula de educación infantil y primaria.

Metodología / Método

Se realiza una revisión bibliográfica de tipo narrativo de álbumes ilustrados sobre diversidad sexual para niños y niñas. La búsqueda se ha realizado desde mayo del 2022 hasta mayo abril del 2024, consultando las bases de datos de editoriales y blogs especializados en diversidad sexual, y en los catálogos de las bibliotecas.

Los criterios de inclusión han sido álbumes ilustrados, dirigidos a niños y niñas de 3-12 años, que traten una temática en torno a la diversidad sexual, y publicados a partir de año 2010.

En una primera búsqueda se seleccionaron 42 álbumes ilustrados. Posteriormente se analizaron los subtemas mayormente representados en estos álbumes, estableciendo tres categorías por ser los temas más abordados: homosexualidad, transexualidad y diversidad familiar. Una vez categorizados, el proceso de selección se realizó de manera independiente por dos revisores. Los criterios valorados para la selección han sido la calidad literaria, la estructura organizativa acorde a la LIJ, el uso de un estilo claro, respetuoso y sencillo, y la disposición gráfica de las imágenes y palabras. Para la selección, se elaboró para este estudio una escala de valoración donde se incluía cada variable propuesta con una puntuación de 1 a 3. Las valoraciones realizadas de manera independiente por dos revisores fueron puestas en común y debatidas las posibles discrepancias mediante discusión crítica. Un tercer revisor intervino en los casos de dudas o desacuerdo entre revisores.

Para la extracción de los datos de los álbumes seleccionados se elaboró una tabla de características de cada álbum, incluyendo el título, autor y año, subtema, aspectos relevantes del contenido y aplicaciones educativas.

Resultados y Discusión

En la búsqueda inicial se seleccionaron 42 álbumes ilustrados. Después de aplicar los criterios de selección establecidos, basados en la valoración de sus características como recurso educativo, se seleccionaron 9 álbumes. De estos 3 abordan la homosexualidad, 3 la transexualidad y 3 la diversidad familiar.

En la tabla 1 se muestran las características generales de los álbumes ilustrados seleccionados. Sus principales aplicaciones educativas se centran en poder trabajar en las aulas la igualdad, estereotipos de género y sexuales, respeto y empatía, multiculturalidad, emociones, diversidad familiar y la amistad.

Tabla 1*Características de los álbumes ilustrados propuestos*

Título	Autor/a (año)	Subtema
<i>La princesa Li</i>	Luis Amavisca (2015)	Homosexualidad
<i>Cebollino y Pimentón</i>	Laura Reixach (2010)	Homosexualidad
<i>Ane Mona y Hulda</i>	Jenny Jordahl (2020)	Homosexualidad
<i>Yo soy Mia</i>	Nerea García (2016)	Transexualidad
<i>El gallo que quería ser una gallina</i>	Carine Paquin (2022)	Transexualidad
<i>Ahora me llamo Luisa</i>	Jessica Walton (2017)	Transexualidad
<i>Dos papás para Hugo</i>	Jorge Bardo Martín y David Soria Vesperinas (2021)	Diversidad familiar
<i>Lina tiene dos mamás</i>	Paula Villegas (2019)	Diversidad familiar
<i>Mi papá es un payaso</i>	José Carlos Andrés y Natalia Hernández (2013)	Diversidad familiar

En el primer subtema abordado, la homosexualidad, se encontró en los tres álbumes ilustrados que lo que ofrecían al lector eran valores de igualdad, respeto, empatía, la multiculturalidad, la importancia de vivir en comunidad conectado de tal manera que puedan visibilizarse los estereotipos que caen en este colectivo, normalizando la convivencia y la cotidianidad de las vidas de dos personas que se quieren.

En el subtema abordado sobre la transexualidad, se halló en los 3 cuentos que explicaban claramente las emociones de las personas implicadas y cómo poder darle una solución sana acompañado con el entorno y explicando de manera sencilla la identidad sexual.

En el subtema diversidad familiar, se localizó diferentes tipos de familia, tal como ocurre en la realidad y cómo afecta a las emociones el trato de los demás cuando existen los estereotipos asociados a ella. Aborda la necesidad de trabajar en valores como el respeto y la tolerancia.

Conclusiones y Propuestas

La etapa de Educación Primaria e Infantil es determinante para el desarrollo de valores de respeto, igualdad y conciencia social. Los centros educativos son transmisores de valores sociales, debiendo incorporar recursos educativos que aborden la diversidad sexual y la coeducación, siendo los álbumes ilustrados excelentes recursos para la educación en este ámbito. Actualmente, hay muchos álbumes ilustrados sobre diversidad sexual que pueden utilizarse como recursos educativos, pero es necesario fomentar el conocimiento de estos recursos y su uso didácticos por los docentes en las aulas. Por lo tanto, podemos decir que la educación afectivo sexual tiene que estar presente en las aulas tanto de Educación Infantil como en Primaria, siempre adaptando el lenguaje a su momento evolutivo para que los niños y niñas de nuestras aulas puedan acercarse a la realidad social erradicando los estereotipos asociados a esta realidad.

Referencias bibliográficas

- Amavisca, L. (2012). *La princesa Li*. Egales
- Andrés, J. C. y Hernández, N. (2013). *Mi papá es un payaso*. Egales
- Bardo, J. y Soria, D. (2021). *Dos papás para Hugo*. Babidibu.
- Birulés, F. (2012). La distancia como figura de la comunidad, Hannah Arendt. En M. Segarra (ed.), *Repensar la comunidad desde la literatura y el género* (pp. 29-41). Icaria.

- Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología posmoderna. *Primeras Noticias*, 230, 31-38.
- García, N. (2016). *Yo soy Mia*. Editcions Bellaterra.
- Holmes, D. (2021). La teoría literaria feminista y la figura de la lectora. Tropelías. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 36, 51-68.
- Jordanl, J. (2020). *Ane, Mona y Hulda*. Errata Nature Editores
- Martín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina-Motos, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 73(2), 113-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>
- Paquin, C. (2022). *El gallo que quería ser una gallina*. Picarona.
- Reixach, L. (2010). *Cebollino y Pimentón*. Bellaterra.
- Ramón, M^a. M. (2005). Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros. *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5, 187-207.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Saewyc, E. (2017). A global perspective on gender roles and identity. *Journal of Adolence Health*, 61(4), 1-54.
- Sardi, V. (2013). Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de arte* (13), 67-71. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9506/pr.9506.pdf
- Schweickart, P. (1991). Reading Ourselves: Toward a Feminist Theory of Reading. En R. Warhol y D. Price (eds.), *Feminisms: an Anthology of Literary Theory and Criticism* (pp. 525-550). Rutgers University Press.
- Villegas, P. (2019). *Lina tiene dos mamás*. Mr. Momo.
- Walton, J. (2017). *Ahora me llamo Luisa*. Algar Editorial.

LAS NARRATIVAS DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS. UN ESTUDIO SOBRE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA Y COMPROMETIDA SOCIALMENTE

Jazmín Becerra Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México

Autoría de correspondencia: jazzbecher@gmail.com

Resumen

Del análisis de la política educativa en materia de igualdad de género en México, desde la creación en 1959 de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (Conaliteg), se desprende que las narrativas oficiales contenidas en los libros de texto han favorecido el aprendizaje de valores y normas que estructuran y legitiman un orden sociocultural desigual, construido (Lagarde, 1996, pág. 90) mediante la subordinación de las mujeres impulsada a través de un modelo tradicional de roles de género.

No obstante, tras una revisión intertextual basada en una metodología de análisis del discurso, se observan algunos avances relativos a la transversalización de la perspectiva de género en los nuevos libros de texto surgidos a partir de la Nueva Escuela Mexicana de 2022, aunque aún siguen persistiendo contenidos que introducen narrativas que perpetúan y normalizan desigualdades sexo-genéricas que afectan primordialmente a las mujeres.

Por ello, es plausible afirmar que la persistencia de disputas discursivas en torno a la promoción de la igualdad de género, dentro del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, obedece a un proceso sociohistórico, político y jurídico aún no consolidado, que supone el perfeccionamiento de errores y la participación colectiva entre grupos sociales y autoridades para el logro de los objetivos de la política pública.

Palabras clave: narrativas de género, transversalización de la perspectiva de género, libros de texto gratuito, nueva escuela mexicana.

Introducción / Marco Teórico

En el ocaso de la década de 1950, Adolfo López Mateos y el entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, ante las demandas de uniformidad ideológica y educativa que exigía la educación pública, concibieron un instrumento ideológico que se convertiría en la principal herramienta al servicio de reducir las desigualdades educativas: un libro de texto que materializara la concepción de gratuidad contenida en el artículo tercero constitucional (DOF, 1959,4) y que se llevaría por medio de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

El libro de texto nació para uniformar los saberes, pero a la distancia se percibe como una política pública exitosa por cuanto ha superado las seis décadas de implementación sin parangón internacional.

En las primeras generaciones de LTG prevalecen narrativas sesgadas de la división sexo-genérica del trabajo, en ellas se asignan roles que perpetúan los modelos históricos, es decir, el trabajo productivo-externo al rol masculino y el reproductivo-interno, al femenino (Villa, 1988).

En el mundo prevalece un contexto social en que la visibilidad de fenómenos de violencia, desigualdad e inequidad que agravia a las mujeres se mira en la proximidad inmediata, México

no es ajeno a ello, y desde al ámbito educativo se ha planteado la necesidad de tomar conciencia de la subalternidad en que se halla cerca de la mitad poblacional, misma que amerita la inclusión, como principio democrático, del reconocimiento de la igualdad entre mujeres y hombres.

Desde el ámbito jurídico y tras un ejercicio de armonización convencional, derivado del cumplimiento de obligaciones contraídas por el estado mexicano, se han promulgado reformas constitucionales en materia de igualdad de género y no discriminación, así como el reconocimiento de los derechos humanos; en materia educativa, el artículo 3º contempló la transversalización de la perspectiva de género estableciendo que la educación que imparta el Estado fomentará los derechos humanos.

Esa necesidad obligó a la autoridad educativa a repensar el modelo educativo al que denominó Nueva Escuela Mexicana (NEM), en su fundamentación jurídica se hace referencia a la importancia de promover la perspectiva de género y la transformación social basadas en desigualdades sexo-genéricas.

Para indagar si el objetivo de transversalizar la perspectiva de género se concreta o si su uso es instrumental, se propone hacer una crítica inmanente, es decir, se sostiene que los textos contienen perspectiva de género, pues habrá que revisarlos.

Solo por mencionar un ejemplo, en los nuevos contenidos, la desigualdad entre mujeres y hombres es reconocida pero no problematizada, por ejemplo, en el libro de 1er. grado titulado, “Múltiples lenguajes”, se afirma que las mujeres [...] históricamente han tenido a su cargo el trabajo de cuidados, pero esta no es su única contribución [...], (SEP, 2023, pp. 198-203) se sostiene que ellas pueden realizar las actividades que deseen para lograr su crecimiento, no obstante; deja en el voluntarismo, la práctica y desarrollo personal de las mujeres, desconociendo la opresión y las barreras estructurales que las han colocado, a los largo de la historia, en posiciones de desventaja.

Esta narrativa lineal de progreso invisibiliza que las mujeres han atravesado procesos de lucha históricos que han derivado en la reivindicación de sus derechos humanos (Gándara, 2019)

Problematizar acerca del género como una construcción social, no solo atañe a los temas sobre las mujeres, sino que, como parte de una teoría crítica, el feminismo acentúa que hablar de género implica la reflexión, análisis y deconstrucción de las relaciones de subyugación sexo-genérica. Opuestamente, tratar al género como un asunto de mujeres deviene del ejercicio patriarcal de las categorías disruptivas que no se aproximan a la raíz de dicha construcción social (Lagarde, 2018). Si se hiciera referencia al origen, en dicha lección habría un reconocimiento de la estructura patriarcal que “ordena” el estado de las cosas.

Objetivos / Hipótesis

1. Describir cómo se promueve la transversalización de la perspectiva de género en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, a partir de una revisión de contenidos de los LTG.
2. Explicar por qué persisten disputas discursivas en torno a la promoción de la igualdad de género, si el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana de 2022 está sustentado en reformas constitucionales en materia de igualdad de género y no discriminación, así como en el reconocimiento de los derechos humanos.

Metodología / Método

Investigación cualitativa a partir de una revisión intertextual de 39 de los 43 LTG⁴⁷ del ciclo escolar 2023-2024 correspondientes al modelo de Nueva Escuela Mexicana en el nivel de primaria, cabe destacar que éste propone organizar el trabajo a partir de proyectos, por lo que, los libros no están división por materias. Como consecuencia de esta organización

⁴⁷ Los libros que quedarán fuera de la presente investigación corresponden a textos de cartografía y uno de ejercicios para realizar en el aula.

didáctica de bloques de conocimiento, la transversalización de contenido es la manera de articular temas que se trabajan en los diferentes grados escolares, pero con un mayor grado de complejidad conforme se avanza en el nivel educativo. Esta organización implica entonces, la revisión de casi todos los textos, exceptuando los libros de trabajo y de imágenes cartográficas.

El escrutinio de los textos se sustentará en una metodología de análisis del discurso que permita visualizar narrativas de género que desvelen contenidos que reproducen desigualdades sexo-genéricas, y delaten el acendramiento de un antiguo problema educativo, la falta de referentes de mujeres, permitiendo subrayar que no basta realizar cambios normativos para hacer saber que ya no se espera que continúen viviendo bajo esquemas tradicionales de subyugación.

Históricamente en los LTG se ha impuesto una narrativa oficial que promueve valores tradicionales y un modelo de familia nuclear que naturaliza la “biologización” del género y el establecimiento de interacciones binarias (Lagarde, 1996, pág. 92) tendientes a la estratificación y la desigualdad entre mujeres y hombres.

Qué se escribe, cómo se interpreta el discurso y cómo se materializa en las prácticas sociales cotidianas, son parte fundamental de la construcción de realidad y percepción del mundo (Fairclough, 2008).

El sentido, la intención o el mensaje de las narrativas no son expresiones que se impregnan al final de un relato, sino que lo atraviesan. Cada parte de los relatos posee unidades de conformidad con la estructura de este, éstas son unidades de contenido, o sea, “lo que quiere decir’ un enunciado” (Barthes, 1972, p. 17)

Cuando se habla de narración, se hace referencia a dos rasgos fundamentales:

1. Una sucesión de hechos con un hilo conductor entre ellos.
2. A un cambio o transformación de las relaciones entre los personajes de una historia.

La narratividad es la responsable de la producción de sentido en un discurso. Paul Ricoeur (Ricoeur, 1985, p. 141) concatena la narratividad y el tiempo en un espacio en el que la narración experimenta con modos de sentir y vivir el tiempo en cada época.

Derivado de lo anterior, entenderemos como narrativas de género, los relatos que construyen y representan modelos de significados de orden social que categorizan material y simbólicamente la vivencia de las diferencias sexuales interpretadas socioculturalmente.

Este proceso de estudio de las narrativas sobre las mujeres en un instrumento pedagógico como son los LTG, es pertinente para identificar si en el modelo de Nueva Escuela Mexicana, las mujeres continúan estando representadas en un carácter de pacientes o se les ha dotado de características de agentes, si se siguen perpetuando estereotipos de género y si la transversalización de la perspectiva de género ha sido una herramienta considerada en el proceso de construcción de los contenidos.

Resultados y Discusión

Se observan algunos avances relativos a la transversalización de la perspectiva de género, aunque siguen persistiendo contenidos que introducen narrativas que perpetúan y normalizan desigualdades sexo-genéricas que afectan primordialmente a las mujeres.

Por citar un ejemplo, en el libro “Saberes comunitarios”, se narra la historia de una adolescente que va a celebrar su fiesta de quince años, si la transversalización de la perspectiva de género estuviera desarrollada, habría un reconocimiento de que, como ritual de paso, esta fiesta representa la transición de las niñas a la adultez, una etapa en la que la vida sexual puede comenzar dado que la edad de consentimiento en nuestro país oscila entre los 12 y 16 años. Es decir, se consolida la expresión de la opresión en términos de la subordinación, dependencia vital y asignación al trabajo de la reproducción por un cuerpo sexuado interpretado socioculturalmente.

Si la intención del narrador es dar a conocer “tradiciones” de México en genérico, habría un espacio para reconocer e incluir los matrimonios forzados respaldados por “usos y costumbres” de los pueblos; sin embargo, desde la teoría de los derechos humanos, los “usos y costumbres” deben ser respetados en tanto no transgredan o anulen los derechos humanos fundamentales de mujeres y niñas.

Conclusiones y Propuestas

La persistencia de disputas discursivas en torno a la promoción de la igualdad de género, dentro del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, obedece a un proceso sociohistórico, político y jurídico aún no consolidado, que supone el perfeccionamiento de errores y la participación colectiva entre grupos sociales y autoridades para el logro de los objetivos de la política pública.

Las narrativas de género, si bien, no con carácter generalizado, continúan legitimando roles de género históricos e impiden la igualdad material entre hombres y mujeres. Los cambios discursivos no han sido consecuentes con la dimensión de los cambios institucionales a nivel constitucional en materia de igualdad de género.

Esto puede constituirse en una trampa (Gándara, 2019, p. 105) que resulta del contraste en la producción de los discursos de verdad y su confrontación con las relaciones que el mismo produce, es decir, la negación fáctica de la inclusión de la perspectiva de género como consecuencia de invisibilizar los movimientos sociales que han dado origen a la búsqueda de materializar la dignidad y el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

En ese orden de ideas, corresponde a la comunidad epistémica educativa, es decir, aquellas personas interesadas en el proceso educativo de la nueva escuela mexicana, generar conflicto y llamar la atención, en el sentido de impulsar de abajo hacia arriba, la concreción del derecho, así como la reivindicación de los derechos humanos de las humanas.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. E. (1972). *Análisis estructural del relato*. Tiempo contemporáneo.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2, 170-185.
- Gándara, C. M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: Una mirada desde el pensamiento crítico*. Clacso.
- Lagarde, M. (1996). Identidad de género y derechos humanos: La construcción de las humanas. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos (ed.), *Estudios básicos de derechos humanos* (p.85-126). Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI.
- SEP. (2023). *Múltiples Lenguajes*. Conaliteg.
- Villa, L. L. (1988). *Los libros de Texto Gratuito: la disputa por la educación en México*. Universidad de Guadalajara.

PRÁCTICAS DE MASCULINIDAD Y JUSTICIA JUVENIL: FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN CON VARONES MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY

Luis Alemañ Tenas
Universitat Jaume I

Autoría de correspondencia: al361008@uji.es

Resumen

Presentamos los avances producidos en una investigación cuya finalidad es analizar las prácticas y discursos con los cuales un grupo de varones menores de edad en conflicto con la ley construye y reproduce su identidad masculina. Con el objetivo de fundamentar las claves teóricas del estudio realizamos una revisión de la literatura científica producida en el campo de los estudios de la masculinidad. Actualizamos el conocimiento sobre justicia juvenil, hipermasculinidad, estudios de la masculinidad, *men's studies* y *critical studies on men* y, más específicamente, acerca de la noción de prácticas de masculinidad, para la comprensión de las conductas que conducen a la comisión de un delito. Como principales resultados encontramos que diversos estudios que contemplan al varón desde la dimensión de la salud concluyen que el ser hombre es en sí un factor de riesgo para su salud y supervivencia. Por otro lado, el concepto hipermasculinidad contribuye a comprender cómo las prácticas de masculinidad que ponen en juego los varones ante su grupo de iguales, durante la construcción de su identidad en la etapa de adolescencia, pueden implicar riesgos para su salud mental y física o una conducta delictiva.

Palabras clave: prácticas de masculinidad, justicia juvenil, *men's studies*, *critical studies on men*, hipermasculinidad

Introducción / Marco Teórico

La presente revisión bibliográfica constituye un primer acercamiento al fenómeno de la justicia juvenil bajo la mirada de los *critical studies on men* (Hearn, 2004) o estudios críticos de la masculinidad, los cuales, según Hearn (2004, p. 50), “refers to that range of studies that critically address men in the context of gendered power relations”. Los *critical studies on men* incorporan una visión explícitamente crítica en comparación con los *men's studies*, que no siempre inciden en el abordaje del contexto sociocultural, estructuras y mecanismos que establecen y reproducen las relaciones de poder entre sexos. Este trabajo contribuye a replantear el modo en que los varones menores en conflicto con la ley construyen su identidad masculina, poniendo el foco de interés en la función que juegan en este proceso el grupo de iguales y las prácticas de masculinidad, que contribuyen a “validar la masculinidad públicamente o frente al grupo de iguales en espacios que pueden estar connotados con cierta sacralidad” (Sanfélix, 2017, p. 93). Problematicar el fenómeno de la delincuencia juvenil estudiando el comportamiento de los varones adolescentes respecto del grupo de iguales, de “la pandilla”, nos parece un aspecto clave para comprender la relevancia de esta institución en el suministro de información sobre cómo ser hombre (Marqués, 1997; Sanfélix, 2017), y la relación entre esos aprendizajes y la transgresión de la ley como demostración de virilidad ante los iguales.

Las cifras en cuanto a condenas son muy distintas comparando sexos. Una primera aproximación cuantitativa al contexto de estudio revela que en la Comunidad Valenciana existe una diferencia significativa: 1.443 varones frente a 417 mujeres (INE, 2022). En atención a esta realidad, es razonable el esfuerzo por reflexionar sobre la existencia de

elementos diferentes y diferenciadores en la socialización de ambos sexos, que puedan funcionar como factores de riesgo implicados en la conducta delictiva juvenil.

Siguiendo esta línea argumental, el concepto de prácticas de masculinidad y sus manifestaciones más exacerbadas, que identificamos con la noción de hipermasculinidad (García García, 2010), contribuyen al refuerzo de esta reflexión, y concretan un primer marco teórico desde el que proyectar la necesidad de dotar a los equipos de ejecución de medidas judiciales de una perspectiva epistemológica y metodológica fundamentada en las aportaciones de los estudios críticos de la masculinidad. Además, según se desprende de la propia experiencia profesional como educador social en Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Elche, la intervención reeducadora llevada a término con varones menores en conflicto con la ley desde el servicio de ejecución de medidas judiciales carece de una mirada especializada en estudios de la masculinidad, por tanto, limitada como herramienta reeducativa y resocializadora de la población usuaria de este servicio.

Concluimos, valorando el potencial concientizador de esta perspectiva sobre la propia situación de privilegio de los varones menores en conflicto con la ley, por el hecho de ser varones, al tiempo que su carácter favorecedor de la toma de conciencia de la fragilidad de su identidad masculina, en permanente estado de validación por sus iguales.

Objetivos / Hipótesis

Se realiza una evaluación crítica de la literatura relacionada con prácticas de masculinidad y su relación con la comisión de delitos con el objetivo de identificar, evaluar y sintetizar las principales aportaciones que sobre este tema existen en la comunidad científica.

Metodología / Método

El presente texto es una primera aproximación al marco teórico de un estudio sobre masculinidad tradicional, prácticas de masculinidad y justicia juvenil. Con el fin de incorporar al marco teórico las principales aportaciones en el campo de estudio se ha desarrollado una revisión bibliográfica siguiendo a Martínez-Corona, Palacios-Almón y Oliva-Garza (2023). En primer lugar, se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de acceso libre Redalyc, SciELO, Latindex y Dialnet; así como en diversos repositorios institucionales de tesis doctorales y obras científicas impresas referentes del campo de los estudios de la masculinidad. La búsqueda incluyó las siguientes palabras: justicia juvenil, prácticas de masculinidad, hipermasculinidad, estudios de la masculinidad, *men's studies* y *critical studies on men*. Se ha establecido un rango de tiempo amplio para la búsqueda e integración y síntesis de los documentos que abordaban, al menos, una de las categorías propuestas. En el proceso de tratamiento de los datos se han realizado tareas de análisis, interpretación, relación y comparación, crítica y generalización (Orozco Alvarado y Díaz Pérez, 2018). A esto añadimos, en atención al criterio propio y experiencia profesional, una tarea de prospección sobre el potencial del tema de estudio en relación con la labor de intervención socioeducativa que se desarrolla desde Servicios Sociales en materia de justicia juvenil.

Resultados y Discusión

Se han hallado algunos fundamentos teóricos útiles para la reorientación y reflexión en torno a la pregunta de investigación, la cual habrá de ser refinada con una posterior revisión de carácter sistemático. Concretamente, en cuanto a la relación entre masculinidad tradicional, prácticas de masculinidad y justicia juvenil, no se ha encontrado un gran número de trabajos. Inferimos que el vacío parcial en esta cuestión tan concreta puede deberse a lo reciente del interés de las ciencias sociales por el estudio de los hombres como sujetos dotados de género (Kimmel, 1992), en contraste con la ya larga tradición de los estudios de género, focalizados en las mujeres. A partir del desarrollo de los estudios de género pudieron surgir durante la década de los años 90, primero en el contexto académico norteamericano y más tarde en el europeo, los denominados *men's studies*, que se ocuparían del estudio de la masculinidad (Fernández-Llébrez, 2004).

Para superar esta situación se han revisado dos campos donde sí se han obtenido algunas fuentes de documentación valiosas. En el campo que se ocupa de la relación entre salud y masculinidad se llega a identificar la condición de varón como factor de riesgo; el hecho de pertenecer al sexo masculino tendría efectos sobre la esperanza de vida, las causas de mortalidad durante la edad productiva y las formas disfuncionales de desarrollo del autocuidado (de Keijzer, 1997); “la salud y el autocuidado no juegan un rol central en la construcción de la identidad masculina” (de Keijzer, 2003, p. 141). Así concebida, la masculinidad daría como resultado varones incapacitados para un saludable desarrollo afectivo y emocional (Blanco, Cordero y Valcuende, 2019).

En cuanto al ámbito criminológico, la Criminología del siglo XX fue criticada por su carácter androcéntrico (Fuller, 2008; Walklate, 2007) y por su falta de perspectiva de género, cuya ausencia condujo a explicar las diferencias en materia de criminalidad en función del sexo recurriendo a estereotipos (Barragán, 2023). No obstante, pese a no emplear la perspectiva de género, ni mucho menos la de los estudios críticos de la masculinidad, para reflexionar en torno a la cuestión de la justicia juvenil y el género, diversos estudios realizados durante el siglo XX, tal como recoge Echeburua (1987), sí señalaban que la conducta delictiva se daba con más frecuencia entre los hombres, produciendo reflexiones sobre las diferentes razones detrás del delito o la naturaleza de éstos en función del sexo. Actualmente, desde otras posiciones, hay quienes sostienen que es pertinente ampliar el corpus de estudios que profundicen en el conjunto de significados inherentes a la masculinidad que motivan la comisión de un delito (Etcheverry, 2019; Barragán, 2023).

La Tabla 1 muestra la diferencia existente en el número de condenas en función del sexo es significativa en el contexto valenciano. Parece razonable insistir en la importancia de estudiar la posible relación entre un tipo de masculinidad concreta y la mayor probabilidad de comisión de un delito. Además, sabemos que existe otra tendencia general: los chicos suelen verse expuestos a medidas de internamiento cerrado con mayor frecuencia que las chicas, dada la mayor gravedad de los delitos cometidos (Echeburua, 1987; Valero-Matas, 2018).

Tabla 1

Personas menores de edad condenadas según sexo en la Comunidad Valenciana, 2022

	Total	Hombres	Mujeres
Alicante	767	586	181
Castellón	224	175	49
Valencia	869	682	187
Total	1860	1443	417

Nota. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE).

El género, como construcción sociocultural, implica un conjunto de rasgos, atributos y funciones, adjudicados con el objetivo de justificar diferencias y relaciones de poder (de Keijzer, 1997). Así entendido, el género es un constructo social adquirido a través de un proceso de socialización diferenciado en función del sexo que comienza durante la infancia (Trillo, 2019), “una forma de ordenamiento de la práctica social” (Connell, 2003, p. 36). Siguiendo a Sanfélix (2017), estaríamos refiriéndonos a una construcción sociocultural que está “hecha discurso, incorporada en los cuerpos y reproducida individual y colectivamente a través de las prácticas” (p. 52). La ejecución de estas prácticas lleva a los jóvenes a circuitos cerrados que conectan la demostración compulsiva de la masculinidad, entendida como virilidad, con la humillación, en aquellos casos en que no se consigue superar las prácticas de masculinidad y no se logra ser una fiel representación de los atributos propios de la masculinidad tradicional (García García, 2010). En este sentido, el grupo de iguales actúa como una “policía de género” (Kimmel, 1997).

La noción de crisis de identidad propuesta por Erikson (1981) contribuye a comprender los puntos críticos en la construcción de la identidad que se dan a lo largo de la adolescencia y la primera juventud. Es en este espacio de tiempo donde podemos ubicar las mayores expresiones de exaltación masculina, muy centradas en lo más espectacular, rudo y exagerado de la conducta masculina (Marqués, 1997). El concepto de hipermasculinidad, entendido como “la exacerbación de determinadas características asociadas a una masculinidad en cierto modo desbocada” (García García, 2010, p. 74), juega un papel importante para la comprensión del modo en que los menores integran la violencia, las actitudes machistas y homofóbicas, y otras conductas toscas propias de la masculinidad tradicional.

Conclusiones y Propuestas

Realizada esta primera aproximación al objeto de interés de esta investigación, podemos llegar a tres conclusiones preliminares. En primer lugar, la revisión bibliográfica sobre justicia juvenil y estudios críticos de la masculinidad no ha sido muy fructífera, por lo que nos parece que queda mucho por estudiar en este campo concreto. A fin de contrastar esta conclusión preliminar se propone realizar una revisión bibliográfica sistemática de mayor alcance. En segundo lugar, parece razonable sostener que existe una relación entre las prácticas de masculinidad, en clave de hipermasculinidad, y la significativamente mayor frecuencia, en comparación con las chicas, de comisión de delitos por parte de los varones durante la adolescencia, así como en la gravedad de los delitos cometidos. Finalmente, dado lo frecuente que es el recurso a imponer tareas socio-educativas como medida judicial, concluimos que a priori sería beneficioso para el éxito de la intervención resocializadora incluir la perspectiva de la masculinidad crítica en esta clase de intervención socio-educativa.

Referencias bibliográficas

- Blanco, J., Cordero, G. y Valcuende, J. M. (2019). Ejercer de hombres: masculinidad, invisibilidad y vulnerabilidad. En J. E. Martínez Guirao, A. Téllez, y, J. Sanfélix (Eds.). *Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad* (pp. 197-217). Tirant humanidades.
- Connell, R. W. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas. (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. (pp. 35-54). Tirant humanidades.
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En E. Tuñón. (Coord.). *Género y salud en el Sureste de México* (pp. 67-81). Ecosur-UJAD.
- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. En C. Cáceres, M. Cueto, M. Ramos, y S. Vallens. (Coords.). *La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp.137-152). Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Echeburua, E. (1987). La delincuencia juvenil: factores predictivos. *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 1, 35-49. <https://www.ehu.eus/es/web/ivac/argitaratuta-albizkariak>
- Erikson, E. H. (1981). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- Etcheverry, A. (2019). *Masculinidades hegemónicas y delito: aproximaciones posibles al entramado de representaciones sociales que atraviesan las subjetividades juveniles*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1335.pdf>
- Fernández-Llébrez, F. (2004). ¿Hombres de verdad? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. *Foro interno: anuario de teoría política*, 4, 15-44. <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/issue/view/FOIN040411>

- Fuller, M. (2008). La perspectiva de género y la criminología: una relación prolífica. *Tabula Rasa*, (8), 97-110. <https://doi.org/10.25058/20112742.323>
- García García, A. A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 59-72.
- Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist Theory*, 5(1), 49-72. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1464700104040813>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Menores condenados según sexo y edad*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=25749>
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre masculinidad: nuevos aportes. En R. Rodríguez. (Coord.), *Fin de siglo: Género y cambio civilizatorio* (pp. 129-138). Print.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, y J. Olavarría. (Eds.), *Masculinidades, Poder y Crisis* (pp. 49-62). FLACSO-Chile.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría. (Eds.). *Masculinidades: Poder y crisis*. (pp. 17-30). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. y Oliva-Garza, D. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Orozco Alvarado, J. C. y Díaz Pérez, A. A. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes de una investigación cualitativa? *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 66-82. <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.13>
- Sanfélix, J. (2017). *Demostrando ser hombres. Una aproximación socioantropológica a la construcción y reproducción de las identidades masculinas en las comarcas orientales de la provincia de Valencia* [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche] Repositorio de la UMH. <http://hdl.handle.net/11000/3571>
- Segarra, T. (2017). *Con el corazón debajo del zapato. Estudio de caso sobre aprendizaje, integración e identidad en la comunidad marroquí de Sant Mateu* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio de la UJI. <http://hdl.handle.net/10803/403616>
- Trillo, M. P. (2019). Educación, igualdad y género. Perspectiva a nivel mundial. En M^a. Á. González-Galán, M^a. P. Trillo, y R. M. Goig. (Eds.). *Atención a la diversidad y Pedagogía Diferencial* (pp. 111-112). UNED.
- Valero-Matas, J. A. (2018). Violencia juvenil: apariencia o realidad. Cifras y tendencias. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 145-160. https://www.injuve.es/sites/default/files/2018/47/publicaciones/9._violencia_juvenil._apariencia_o_realidad._cifras_y_tendencias.pdf
- Walklate, S. (2007). *Understanding Criminology*. McGraw-Hill.

EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LAS DIFERENTES FORMAS FAMILIARES

Marco Palencia Barragán¹, Mercedes Sánchez Sáinz²,
Universidad de Castilla-La Mancha¹, Universidad Complutense de Madrid²

Autoría de correspondencia: marcopb@gmail.com

Resumen

Este estudio parte de la tesis doctoral *Actitudes del alumnado de Educación Primaria ante la diversidad familiar* (Palencia, 2023), codirigida por Mercedes Sánchez-Sáinz y Gracia Trujillo. El objetivo es conocer las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria ante las diversidades familiares y definir al respecto líneas de acción en el ámbito educativo. La metodología es cuantitativa, caracterizada por un cuestionario de elaboración propia. La muestra se compone por 459 personas de 4º a 6º curso de Educación Primaria de centros de la Comunidad de Madrid. Así, se observan actitudes positivas ante la convivencia y la adopción, pero no ante la reproducción decidida entre tres personas o la reproducción asistida, el matrimonio entre personas del mismo sexo o las muestras de afecto en general. Además, hay diferencias significativas según la relación con otras formaciones familiares. En conclusión, las actitudes del alumnado de Educación Primaria están definidas por el grado de ajuste de las familias al molde cisheteronormativo.

Palabras clave: diversidades familiares, pedagogía queer, actitudes afectivas, educación primaria.

Introducción / Marco Teórico

Los centros educativos son contextos complejos que conforman las conocidas comunidades educativas (Arnaiz, 2019), configurándose como potentes agentes de socialización (Trujillo, 2022).

En este sentido, el sistema educativo del Estado español se basa entre otros principios en el de inclusión, que a priori reconoce la diversidad como un valor y con él se trataron de superar los modelos segregadores e integradores, pero lo cierto es que la propuesta actual sigue caracterizada por procesos de normalización y diversidad en términos de diferencia problematizada (García-Barrera, 2017), situando a los agentes educativos dentro o fuera del espacio normativizado según sea su ajuste al molde establecido (Trujillo, 2018; Torres, 2017; Sánchez-Sáinz, 2019). Así, la inclusión acaba convirtiéndose en algo puntual que no desestabiliza la normatividad e incluso la reafirma al configurar la diversidad como un espacio cedido por esta y al definir quiénes son diversidad (Lopes, 2019).

En el caso de las familias, la heterosexual, conviviente, monógama, generizada y reproductiva (Orozco, 2019) es tomada en las escuelas como modelo y el resto son consideradas de acuerdo con su grado de ajuste con él, quedando en una esfera secundaria de opresión y abyección a la espera de ser recuperadas mediante principios como el de normalización. Por ello no se trabajan las formas familiares como algo intrínseco a la idea de familia, sino como atención a la otredad (flores, 2013), a las diferencias de aquellas familias que no son la cisheteronormativa.

La participación de las familias es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, desde la perspectiva de la educación crítica y en busca de una inclusión que permita avanzar hacia la subversión de la dicotomía normal/anormal (Carrera-Fernández, et al., 2018) que caracteriza al sistema educativo actual, nos preguntamos qué ocurre con las familias en los centros educativos desde la perspectiva del alumnado.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo es conocer las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria ante las diversidades familiares y definir al respecto líneas de acción en el ámbito educativo. De este modo, las hipótesis de investigación son:

Hipótesis 1: el alumnado de Educación Primaria muestra actitudes afectivas positivas ante las diversidades familiares.

Hipótesis 2: existen diferencias significativas en cuanto a las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria ante las diversidades familiares en función de la relación con otras formaciones familiares.

Metodología / Método

El diseño de investigación ha sido descriptivo ex-post-facto (Mateo, 2009) y la metodología empleada para conocer las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria ha sido cuantitativa.

Se ha realizado un muestreo casual (Sabariego, 2009). Han participado cinco Centros Educativos de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, cuatro públicos y uno concertado. La muestra se ha centrado en alumnado de 4º a 6º curso de Educación Primaria por la obligatoriedad de la etapa, por la presencia significativa de conflictos en sus discursos desde 4º curso (Sánchez-Sáinz, 2014) y por la consolidación del concepto de familia entre los 10 y los 12 años (Simón et al., 2001). La muestra se ha compuesto por 459 personas distribuidas por curso en 4º (35%), 5º (36%) y 6º (29%); por sexo en alumnos (52%), alumnas (46%) y otras (2%); y por formación familiar en heterosexual (51,2%), extensa (37%), homomarental (5%), monomarental (4,58%), reconstituida (2%) y monoparental (0,7%).

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de elaboración propia validado en dos pruebas piloto y por un grupo de personas expertas. Se ha compuesto por respuestas cerradas de opción múltiple en el que se proponían diferentes situaciones debiéndose señalar si le parece bien, mal, le da igual o no sabe.

Resultados y Discusión

Para la valoración de las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria sobre las diversidades familiares (Hipótesis 1) se ha empleado el porcentaje de error global, igual a 4,6%.

Se observan actitudes positivas ante la convivencia o negativas hacia aquellas familias no convivientes por elección (Tabla I, ítem 16). También muestran actitudes afectivas positivas ante la adopción (Tabla I, ítems 1 a 6), siendo la pareja formada por dos hombres la que obtiene el menor porcentaje (60,78%) y la formada por dos personas de distinto sexo el mayor (82,79%).

Sobre familias recurrentes a la reproducción asistida (Tabla I, ítems 6, 7 y 8) el alumnado solo muestra actitudes afectivas positivas ante las formadas por personas de distinto sexo (59,91%). Ante la reproducción decidida entre tres personas las actitudes observadas también son negativas (Tabla I, ítem 9).

En cuanto al matrimonio (Tabla I, ítems 10, 11 y 12), el alumnado solo presenta actitudes positivas ante las parejas de distinto sexo (93,03%).

Por último, las muestras de afecto en público no obtienen actitudes afectivas positivas en ningún caso (Tabla I, ítems 13, 14 y 15).

Tabla 1.*Actitudes afectivas ante las diversidades familiares*

Ítem	Está bien	Está mal	Me da igual	No sé
1. Una mujer adopta una niña/o.	73,64%	7,41%	9,8%	9,15%
2. Un hombre adopta una niña/o.	70,15%	8,28%	12,42%	9,15%
3. Dos mujeres adoptan una niña o un niño.	64,27%	8,5%	16,12%	11,11%
4. Dos hombres adoptan una niña o un niño.	60,78%	10,68%	16,12%	12,42%
5. Una mujer y un hombre adoptan una niña o niño.	82,79%	4,14%	9,37%	3,70%
6. Una mujer va al médico para que le ayude a quedarse embarazada.	36,38%	22,44%	12,85%	28,32%
7. Dos mujeres van al médico para que les ayude a quedarse embarazadas.	39,22%	20,92%	16,78	23,09%
8. Una mujer y un hombre van al médico para que les ayude a que ella se quede embarazada.	59,91%	11,76%	10,02%	18,30%
9. Tres personas adultas deciden tener hijas o hijos juntas.	31,59%	24,62%	18,11%	25,71%
10. Dos mujeres se casan.	50,76%	15,25%	21,79%	12,20%
11. Dos hombres se casan.	48,58%	14,81%	22,66%	13,94%
12. Una mujer y un hombre se casan.	93,03%	0,87%	5,01%	1,09%
13. Dos mujeres se besan en la boca en público.	31,15%	24,62%	28,54%	15,69%
14. Dos hombres se besan en la boca en público.	30,28%	25,49%	28,10%	16,12%
15. Una mujer y un hombre se besan en la boca en público.	48,15%	14,38%	26,14%	11,33%
16. Una pareja de personas que se quieren y deciden vivir en casas distintas.	31,81%	24,18%	19,83%	24,18%

Para la valoración de las diferencias estadísticamente significativas en función de la relación con otras formaciones (Hipótesis 2) se ha empleado el estadístico Chi-cuadrado, con un margen de error igual a 0,05. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria en función de la relación con otras formaciones familiares en los ítems (Tabla I) 1 (Sig. asintót. 0,047), 2 (Sig. asintót. 0,026), 5 (Sig. asintót. 0,007), 7 (Sig. asintót. 0,014), 8 (Sig. asintót. 0,003), 10 (Sig. asintót. 0,014), 11 (Sig. asintót. 0,003), 13 (Sig. asintót. 0,002), 14 (Sig. asintót. 0,002) y 15 (Sig. asintót. 0,036).

Conclusiones y Propuestas

A raíz de los resultados, se acepta la Hipótesis 1, el alumnado de 4º a 6º curso de Educación Primaria muestra actitudes afectivas positivas ante las diversidades familiares y se acepta la Hipótesis 2, existen diferencias significativas en cuanto a las actitudes afectivas del alumnado de Educación Primaria ante las diversidades familiares en función de la relación con otras formaciones. Ahora bien, caben matizaciones.

Los mayores porcentajes de actitudes afectivas en positivo, salvo el ítem 12 (Tabla I), se

encuentran en los ítems donde destaca la presencia de menores, en línea con Menéndez (2001), evidenciando la escasa desvinculación entre los conceptos de familia y reproducción en dos décadas. Hay que destacar los ítems en los que se menciona la adopción, aunque no es posible afirmar si fue por tratarse de un concepto más o menos conocido que el resto de las situaciones planteadas (Tabla I, ítem 6 a 9). Además, varían significativamente según el número y el sexo de la persona o personas que accedan a ello, tendencia que se mantiene ante el matrimonio o las muestras de afecto, siendo las planteadas como dos personas de distinto sexo las que obtienen un porcentaje mayor. En este sentido, las situaciones con presencia de una o dos mujeres obtienen porcentajes mayores frente a aquellas en las que hay uno o dos hombres, al igual que apuntó Capano, et al. (2016).

De este modo, las actitudes afectivas positivas ante las diversidades familiares son la tendencia general, pero los resultados varían siguiendo la lógica cisheteronormativa, es decir, familias formadas por parejas de distinto sexo, cis, casadas, con descendencia y convivientes. Por ello, considerando que “el niño es un artefacto biopolítico que permite normalizar al adulto” (Preciado, 2019, p. 64) es preciso desarrollar acciones que generen una actitud crítica, consciente y proactiva que cuestione las fronteras exteriores e interiores entre lo normativo y lo no lo es. El profesorado debe contar con las identidades de su alumnado, incluyendo las familiares, valorarlas como pilares sobre los que fundar nuevos aprendizajes y transformar los anteriores, y no considerarlos un lastre (Torres, 2017).

En los centros educativos se mantiene la actitud acrítica ante la dicotomización y jerarquización de la realidad habiéndose edulcorado el discurso con conceptos como tolerancia, ayuda, convivencia, consenso, etc. (flores, 2013) y acciones puntuales sin cuestionamiento crítico alguno que sirven de placebo para las conciencias de quienes las organizan (Lopes, 2019). Por ello, resulta complicado pensar en la existencia de una comunidad educativa democrática en un contexto educativo en el que no existe la horizontalidad entre agentes, a quienes resulta más hostil cuanto mayor es la dicotomización de la realidad y menor su grado de ajuste con la normatividad resultante. El planteamiento curricular actual no hace por adaptarse a la complejidad del conjunto de las diferencias, sino que las asimila. Es imprescindible adoptar una mirada interseccional (Bejarano et al., 2019; Trujillo, 2022) que permita trabajar con el alumnado y sus familias en conjunto al tiempo que se reconoce su individualidad, “tratarlos como iguales, pero diferentes” (Torres, 2017, p. 54).

Las pedagogías queer ofrecen herramientas para el cuestionamiento de la normalización que limita la realidad social y educativa (Sánchez-Sáinz, 2019). Ahora bien, esto no se trata de grandes cambios o refundaciones de la Educación, sino de pequeñas acciones, empezando por la propia persona, desarrolladas con carácter transformador en la cotidianeidad del espacio educativo (Platero, 2018), como puede ser el análisis crítico, proactivo y constante de prácticas, materiales, espacios y dinámicas por parte de todos los agentes educativos a través de herramientas o espacios que permitan ponerlo en común, como por ejemplo a través de una red intercentros de una misma zona.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Capano, A., Massonnier, N. y González, M. (2016). Análisis de ideas de docentes de educación primaria sobre diversidad familiar. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 15-71. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119>
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M. y Lameiras-Fernández, M. L. (2018). El estatus queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción

- de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer* (pp. 48-71). CELEI.
- flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la educación inclusiva en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Lopes, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Menéndez, S. (2001). La diversidad familiar en España. Un análisis de su evolución reciente y su aceptación. *Apuntes de Psicología*, 19(3), 367-386.
- Orozco, Y. (2019). ¿Pedagogías queer o pedagogías decoloniales? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur. *Revista de Educación*, 0(18), 85-113. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3751
- Palencia, M. (2023). *Actitudes del alumnado de Educación Primaria ante la diversidad familiar* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Platero, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer* (pp. 25-47). CELEI.
- Preciado, B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-166). La Muralla.
- Sánchez-Sáinz, M. (2014). Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria. En Pichardo, J. I. (Coord.), *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa* (pp. 51-75). Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Simón, M^a. I., Triana, B. y Camacho, J. (2001). La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 425-439.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Trujillo, G. (2018). Límites y retos de los discursos de “atención a la diversidad”. Apuntes para la reflexión desde el caso español. En F. Pocahy, F. Carvalho y D. Couto (Eds.), *Gênero, Sexualidade e Geração: Intersecções na Educação e Saúde* (311-332). EDUNIT.
- Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Catarata.

EL IMPACTO DE LOS MEDIOS DIGITALES EN LAS CREENCIAS SEXISTAS: ESTRATEGIAS DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

María Casas Bañares, Ainhoa Resa Ocio, Miriam Revuelta Vidal
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: macasa09@ucm.es

Resumen

En la era digital, nos envuelve un alto y creciente grado de digitalización y consumo audiovisual. Este fenómeno es aún más pronunciado entre la población joven, que cada vez dedica más tiempo al consumo de una mayor cantidad de contenidos culturales digitales. En este contexto, el presente trabajo se centra en analizar las percepciones del alumnado de varios grados universitarios de educación sobre la reproducción y transmisión del sexismo a través de dichos contenidos. Para ello, se ha empleado una metodología cualitativa analítico-descriptiva, utilizando la escala de *sexismo ambivalente* (Glick y Fiske, 1996) y la elaboración de un cuestionario. Los resultados muestran la significativa influencia de los contenidos digitales en diversos ámbitos de la vida de los estudiantes, incluyendo las relaciones amorosas. Es por ello por lo que este estudio concluye con el desarrollo de una rúbrica que incluye siete ítems de observación y tres grados de desempeño, con el objetivo de educar en el consumo crítico y responsable de estos productos digitales, fomentar el pensamiento crítico y promover la creación de contradiscursos que desafíen la representación hegemónica de formas de ser, que aún hoy contienen profundos y dañinos rasgos sexistas.

Palabras clave: contenidos audiovisuales; perspectiva de género; educación mediática

Introducción / Marco Teórico

Vivimos en una era definida por la digitalización y el consumo masivo de contenidos digitales. Los espacios de comunicación digital están redefiniendo la manera en que las personas se relacionan, sirviendo como una ventana a través de la cual interactuamos con el mundo. A pesar de su contribución a la democratización de la comunicación, es crucial reconocer los efectos nocivos documentados que orientan el enfoque crítico del presente trabajo.

La cultura sexista persiste en nuestra sociedad, a pesar de los avances, siendo una preocupación y desafío evidente. Según Sanmartín et al. (2019), una proporción significativa de adolescentes y jóvenes identifican la falta de educación como un factor clave que contribuye al desarrollo de actitudes sexistas. Además, informes como *La situación de Violencia contra las Mujeres en la Adolescencia en España* (Díaz-Aguado, et al., 2021) señalan un preocupante repunte en la violencia sexual.

Especialmente entre las generaciones más jóvenes, la literatura destaca efectos perjudiciales de las tecnologías digitales para el bienestar, entre los que se incluyen comportamientos adictivos comparables a la dependencia de sustancias (Valencia-Ortiz et al., 2021) y efectos negativos en la autoestima y la imagen corporal, especialmente entre las mujeres jóvenes (Jiang y Ngien, 2020; Tiggemann y Zaccardo, 2015; Tiggemann et al., 2018). No podemos pasar por alto tampoco el papel de las redes sociales como posibles catalizadores de la desinformación y el sesgo de confirmación. Este fenómeno es especialmente pronunciado entre los usuarios que pasan largos períodos de tiempo en cámaras de eco informativas en las plataformas digitales, donde sus perspectivas no son cuestionadas (Mazarr et al., 2019; Zollo, 2019). Esto se evidencia claramente en el auge de teorías de la conspiración, como el

movimiento QAnon, que ha ganado fuerza en los últimos años en Estados Unidos (White, 2022).

Según Lorente (2023), la influencia de la denominada 'cuarta cultura' mediática alimenta percepciones erróneas y discursos antifeministas que trivializan la violencia contra las mujeres. Estos discursos, promovidos con frecuencia desde posiciones políticas, difunden mensajes que desacreditan la lucha contra la discriminación y perpetúan estereotipos de género. El informe de las Naciones Unidas (UNW, 2019), *The Big Conversation: Handbook to Address Violence Against Women In and Through the Media*, advierte sobre el peligroso impacto de la banalización de la violencia machista. Esta trivialización puede llevar al aumento y la imitación de actos violentos al reafirmar mensajes sexistas tradicionales, lo que refuerza la posición de privilegio de los hombres y cuestiona la verosimilitud y credibilidad de las demandas de las mujeres.

Aunque existe una mayor sensibilidad hacia situaciones de violencia cotidiana (control, física, psicológica, sexual), un 23.1% de los chicos jóvenes cree que la violencia de género "no existe o es un invento ideológico" (Rodríguez et al., 2022). Por otro lado, el informe "La situación de Violencia contra las Mujeres en la Adolescencia en España" (Díaz-Aguado, et al., 2021) muestra un aumento en la violencia sexual desde 2013.

Considerando el papel crucial de la educación en la promoción de la igualdad, es preocupante la escasa conciencia y sensibilización respecto al riesgo de reproducir estereotipos sexistas en las aulas. Navarro y Pastor (2020) destacan esta falta de sensibilización, al igual que Bejarano et al. (2019), quienes señalan las "débiles imaginarias y narrativas que imperan entre los estudiantes de educación en torno a las sexualidades" (p.42). Atendiendo al alto grado de digitalización y el consumo constante de contenidos audiovisuales en la sociedad actual, no faltan argumentos para poner el foco en el uso de estas herramientas por parte del alumnado.

La falta de conciencia entre el futuro profesorado sobre el riesgo de perpetuar valores sexistas en las aulas agrava la situación. Además, la percepción de la formación en igualdad de género como una opción, y no como un contenido científico-social esencial, es un problema que debe abordarse. Esta visión conlleva una falta de atención a conocimientos que podrían constituir una base sólida en este ámbito (Ballarín, 2013).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo principal de este estudio consiste en recopilar y analizar las percepciones de los estudiantes con respecto al sexismo presente en contenidos audiovisuales digitales. Este análisis facilitará la obtención de información relevante para desarrollar materiales que ayuden a implementar estrategias de alfabetización digital docente desde una perspectiva feminista e igualitaria. Del objetivo principal cabe desglosar algunos específicos:

- Recopilar percepciones sobre la presencia de sexismo en los contenidos audiovisuales digitales.
- Analizar los datos recopilados para identificar patrones y tendencias relacionadas con el sexismo en los medios digitales.
- Identificar los principales temas, narrativas o representaciones sexistas presentes en los contenidos audiovisuales analizados.
- Diseñar materiales educativos que aborden de manera efectiva el sexismo en los medios digitales.
- Desarrollar estrategias específicas de alfabetización digital que integren la perspectiva de género y promuevan una visión crítica de los contenidos audiovisuales.

Metodología / Método

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado una metodología cualitativa de tipo analítico-descriptivo. Se ha aplicado la escala de sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996) y un cuestionario sobre la percepción del impacto de los contenidos audiovisuales en la

autopercepción y en las relaciones amorosas del alumnado. La muestra no probabilística consistió en 197 estudiantes de los Grados de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Además, se ha desarrollado una rúbrica de observación para que el alumnado pudiera adoptar una perspectiva coeducativa y responsable desde el convencimiento de que educar la mirada mediática puede fomentar prácticas educativas comprometidas con la construcción de relaciones humanas igualitarias.

Resultados y Discusión

En primer lugar, los resultados de la escala aplicada muestran cómo un 87% del alumnado considera que los contenidos culturales influyen mucho o bastante en su autoconcepto y creencias sexistas. Conforme a lo establecido por Glick y Fiske (1996), la tendencia entre la población de la muestra, mayoritariamente femenina, muestra un mayor grado de acuerdo con las afirmaciones del sexismo benevolente (SB), siendo la afirmación con mayor grado de acuerdo: "Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral". Según Esteban y Fernández (2017), el SB es considerado más «pernicioso y difícil de detectar para las propias mujeres» (p. 145). El resultado indica que, aunque la mayoría de la población no está de acuerdo con estas afirmaciones, no existe una oposición clara y contundente. Aunque estos estereotipos pueden parecer inofensivos o incluso halagadores, perpetúan roles de género tradicionales y limitan el potencial de las mujeres al enmarcarlas en expectativas rígidas y predecibles.

La segunda afirmación con mayor grado de acuerdo es del sexismo hostil (SH): "Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan sus avances". Esta afirmación contiene connotaciones negativas que refuerzan el estereotipo del «poder sexual» de las mujeres sobre los hombres, legitimando la diferencia sexual entre ambos grupos (Esteban y Fernández, 2017) y alimentando una narrativa que justifica el tratamiento diferencial y la discriminación basada en el género.

Dado que los futuros profesores y profesoras serán responsables de educar a las próximas generaciones, es crucial que reciban formación adecuada en alfabetización digital desde una perspectiva de género. Esto les permitirá detectar y cuestionar los contenidos sexistas en los medios digitales, fomentando una actitud crítica y proactiva.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que es necesario seguir investigando para diseñar e implementar estrategias educativas que no solo denuncien el sexismo, sino que también promuevan la deconstrucción de estereotipos. Si bien es difícil establecer la dirección causal entre la asimilación de creencias sexistas y la exposición a contenidos sexistas, parece razonable atender a la necesidad de implementar programas de formación docente que incluyan módulos específicos sobre alfabetización mediática, de forma que sentemos las bases para promover una comprensión profunda de las diversas manifestaciones del sexismo, proporcionando herramientas prácticas para combatirlo en el ámbito educativo.

Conclusiones y Propuestas

En un contexto de creciente aumento de consumo de contenidos digitales por parte de la infancia y la juventud, nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a la alfabetización visual y mediática del alumnado. Por ello, y dadas las creencias sexistas existentes entre el profesorado en formación, se propone el uso de una rúbrica de observación que permita la educación de miradas críticas y la creación de contradiscursos. El instrumento que proponemos consta de 7 ítems de observación (papel de los personajes, representaciones estéticas, roles y estereotipos, ejercicio de la violencia, conductas y relaciones, arquetipos de género, tecnología audiovisual), dos de ellos de respuesta abierta, y 3 estadios posibles: no conseguido, en proceso y conseguido.

Para su elaboración se han tenido en cuenta test precedentes tales como el de Bechdel (1986), el de Tauriel, el Principio de Pitufina (Cerdán et al., 2021), entre otros, que analizan la presencia y representación femenina en las películas desde una mirada interseccional. De igual modo, hemos hecho uso del formato desarrollado en el Test de la Nueva Ariadna (Lucas

et al., 2023), que propone una herramienta didáctica coeducativa para la identificación y análisis de problemas ecosociales en el arte.

Con todo ello, el instrumento diseñado se presta al análisis de fragmentos, reproducciones parciales o totales de series o películas de cualquier índole. Consideramos que sería interesante emplear contenidos mainstreams de consumo habitual entre el alumnado, ya que están pensados para el público joven, son novedosos y tienen altas cuotas de audiencia, lo que aumenta su alcance. Estas producciones suelen estar ambientadas en contextos escolares y las relaciones sexoafectivas entre los protagonistas son parte esencial del argumento. Sin embargo, también se pueden analizar representaciones presentadas como rupturistas, permitiendo un análisis más complejo de sus desigualdades y representaciones sexistas. En este contexto social ambivalente, donde por un lado existe una firme determinación para afrontar el sexismo, pero simultáneamente una respuesta reaccionaria que perpetúa discursos antifeministas y trivializa la violencia de género, es imperativo abordar las deficiencias en la formación del profesorado.

En síntesis, consideramos que, dada la necesidad existente de formación en igualdad de género entre el alumnado, necesitamos contar con herramientas didácticas que permitan deconstruir estereotipos y sesgos de género existentes en los imaginarios sociales. En esta línea, esperamos que la rúbrica propuesta pueda suponer un instrumento de aplicación útil y transversal para el desarrollo del pensamiento crítico entre el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.186>
- Bejarano, M^a. T., Martínez, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37–50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Cerdán, M., Verdú, R., Quílez, G., Martín, A., Moctezuma, P., y Rogel, A. (2021). Conocimiento de las mujeres protagonistas del cómic en el aula de secundaria: aproximación didáctica. In R. Satorre (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2021* (pp. 797-807). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2020). *Menores y violencia de género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/menores> UCM.htm
- Esteban, B. y Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137-153, <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Jiang, S., Ngien, A. (2020). The Effects of Instagram Use, Social Comparison, and Self-Esteem on Social Anxiety: A Survey Study in Singapore. *Social Media + Society*. <https://doi.org/10.1177/2056305120912488>
- Lucas-Palacios, L., Arroyo Mora, E., & García Luque, A. (2023). El valor de la (s) historia (s) del arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia. Investigación Feminista*, 42, 167-189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Lorente, M. (2023). *Refundación del Machismo. Poscultura y Guerra cultural*. Comares.
- Mazarr, M. J., y R. M. Bauer, A. Casey, S. A. Heint, and L. J. Matthews. (2019). *The Emerging Risk of Virtual Societal Warfare: Social Manipulation in a Changing Information*

- Navarro M^a.T., y Pastor, J.J. (2021). Sesgos de género en las músicas de consumo: percepción lectora y musical de mensajes sexistas en estudiantes de magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 113-125. <https://doi.org/10.5209/rced.68063>
- Rodríguez-Castro, M., López-Cepeda, A. M., y Soengas-Pérez, X. (2022). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 203-221. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30952>
- Sanmartín, A., Tudela, P., Ballesteros, J.C. y Rubio, A. (2019): *Barómetro juventud y género 2019. Violencia y acoso*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3518992
- Tiggemann, M., Hayden, S., Brown, Z., Veldhuis, J. (2018). The effect of Instagram “likes” on women’s social comparison and body dissatisfaction. *Body Image*, 26, 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.07.002>
- Tiggemann, M., & Zaccardo, M. (2015). "Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitspiration imagery on women's body image. *Body image*, 15, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.06.003>
- UN WOMEN. (2019). *The Big conversation: handbook to address violence against women in and through the media*, [The Big conversation: handbook to address violence against women in and through the media - UNESCO Biblioteca Digital](https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2019/04/the-big-conversation-handbook-to-address-violence-against-women-in-and-through-the-media)
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., Garay Ruiz, U. y Fernández Robles, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 99-125.
- White, A. (2022) Overcoming ‘confirmation bias’ and the persistence of conspiratorial types of thinking, *Continuum*, 36:3, 364-376, DOI: 10.1080/10304312.2021.1992352 <https://doi.org/10.1080/10304312.2021.1992352>
- Zollo, F. (2019). “Dealing with Digital Misinformation: A Polarised Context of Narratives and Tribes.” *EFSA Journal. European Food Safety* 17. <https://efsa.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.2903/j.efsa.2019.e17072>

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA NECESIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CON LAS DIVERSIDADES SEXO-GENÉRICAS

Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso, Raúl García Medina
Universidad Complutense de Madrid

Autor de correspondencia: mercesan@edu.ucm.es

Resumen

Este artículo se deriva del proyecto “La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas. percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+”, PID2021-128041NB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y Unión Europea), dentro del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Se analizó la necesidad de incluir contenidos sobre las diversidades sexo-genéricas en los grados y Másteres de la Facultad de Educación (UCM). Para obtener información, se emplearon 2 técnicas: la administración de una encuesta a profesorado de la facultad (n=31) y la realización de un grupo focal (n=7).

A partir de la triangulación de los datos, se constató la necesidad de incluir contenidos sobre las diversidades sexo-genéricas en los grados y másteres de educación, tanto de manera transversal como en asignaturas específicas. Los resultados vinieron a confirmar que no se imparte formación ni inicial ni permanente sobre esta temática, que el profesorado ve la necesidad de recibir capacitación, que es imprescindible un apoyo institucional que impulse la formación en esta línea de trabajo y que se hace preciso visibilizar las diversidades sexo-genéricas como un tipo de diversidad más sobre la que el profesorado universitario debe tener formación, para poder formar al estudiantado de la facultad, si se pretende ofrecer una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: formación del profesorado, diversidades sexo-genéricas, LGBTIQ+fobia

Introducción / Marco Teórico

Para que la formación del profesorado de las facultades de Educación y del futuro profesorado de EI, EP y ESO, pueda estar dentro de un paradigma de educación crítica e inclusiva, debe visibilizar todos los tipos de diversidades. No se puede hablar de inclusión sin visibilizar y atender a todas las diversidades existentes a nivel social y educativo y no se puede hablar de educación crítica si no se contempla ésta dentro de un paradigma coeducativo que dé respuesta a la LGBTI+fobia existente en el sistema educativo y a las diversidades sexo-genéricas presentes en el mismo (Platero, 2008; Pichardo, J.I, et al, 2014; Sánchez Sáinz, 2014).

El respeto a las diversidades sexo-genéricas aparece en diferente articulado de la LOMLOE: preámbulo, artículo 1.a, 1.1; la no discriminación por identidad de género y orientación sexual se contempla en el artículo 1bis, 2, 17; la disposición adicional 25.3 contempla que “Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su PE las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo (...) el respeto por las identidades, (...) sexualidades y su diversidad”.

El RD 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EI considera, en su artículo 4, que la finalidad de la EI es contribuir al desarrollo sexual y afectivo del alumnado y, dentro del Área Descubrimiento y Exploración del Entorno,

se explicita como contenido la diversidad familiar y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

El RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EP, en su artículo 7 insta, dentro del objetivo de la etapa, a la no discriminación de personas por motivos de orientación o identidad sexual. En el área de Educación Física y en la del Conocimiento del medio, se concreta, dentro de sus competencias, el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Por ello, se haría preciso el tratamiento de estos contenidos dentro de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

Lo mismo que ocurriría en el Master de Formación del Profesorado, ya que en el RD 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, en el artículo 7 sobre los objetivos de la etapa y en las áreas de Biología y Geología, Educación Física, Geografía e Historia, Comunicación y Ciencias Sociales y Educación en Valores cívicos y éticos, se contemplan contenidos como: educación sexual integral, respeto hacia la diversidad sexual, rechazo de estereotipos asociados a la diversidad sexual, rechazo de actitudes LGBTI+fóbicas o los derechos LGBTI+, entre otros.

En esta línea, existen ya variadas investigaciones sobre la formación del profesorado en temáticas relativas a las diversidades sexo-genéricas que vienen a demostrar aspectos como: competencias precisas en el profesorado de EI y EP (Ortega, 2023), falta de formación del profesorado en activo (Goldstein-Schultz, 2022; Sánchez Torrejón, 2021), necesidad de un cambio en la formación del profesorado para saber cómo reaccionar ante la LGBTIQ+fobia (Leent, 2017), LGBTIQ+fobia existente en el futuro profesorado de ES (Penna, 2012), falta de formación hacia el alumnado de ESO por parte del profesorado (INJUVE, 2011) y un larguísimo etcétera de investigaciones que vienen a demostrar la falta de formación del profesorado universitario y del profesorado de cualquier otra etapa así como la LGBTIQ+fobia existente en la educación. Por ello se hizo precisa esta investigación.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general fue obtener información del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la UCM sobre la formación relativa al tratamiento de las diversidades sexo-genéricas en la formación inicial del futuro profesorado.

Los objetivos específicos fueron:

- Comprobar la formación del profesorado universitario de la Facultad de Educación.
- Obtener datos sobre la autoeficacia percibida para abordar las diversidades sexo-genéricas en el aula.
- Conocer las problemáticas más evidentes para incluir las diversidades sexo-genéricas en la formación inicial del profesorado.
- Ofrecer propuestas de acción en esta línea de trabajo.

Metodología / Método

Se utilizó una metodología cualitativa para aproximarnos a las opiniones del profesorado, fundamentales para poder abordar un problema de esta complejidad e interpretar la formación del profesorado en diversidades sexo-genéricas desde las percepciones de las personas implicadas en la misma (Bisquerra, 2009). Por tanto, se presenta un diseño no-experimental, centrado en la descripción y comprensión del problema de estudio por medio del análisis de diferentes categorías no manipuladas ni antes ni después de la recogida de datos.

Se contrastaron las opiniones de 38 docentes de la Facultad de Educación de la UCM obtenidas mediante diferentes vías.

El estudio se estructuró en tres fases, relacionadas con el uso de distintas herramientas para la recopilación y análisis de los datos obtenidos.

Primera fase: cuestionario online.

Como parte del proyecto de investigación general, se elaboró un cuestionario de respuestas cerradas, abiertas y escalas ordinales, 4 categorías (conocimientos, percepciones/actitudes, contexto y autoeficacia), 2 apartados de datos sociodemográficos y personales, con un total de 16 ítems que requerían respuestas variadas. El cuestionario fue validado por personas expertas y grupos de control.

Este cuestionario, para el presente artículo, se administró en línea a un total de 31 docentes que imparten clase en la Facultad de Educación de la UCM, 18 mujeres cis, 13 hombres cis, 6 de las cuales, con orientaciones sexuales no heterosexuales, entre 27 y 59 años y entre 1 y 33 años de experiencia docente. Quedaron recogidos todos los grados y másteres de la facultad.

Segunda fase: focus-group con profesorado en activo

Se decidió realizar un grupo focal con docentes de la Facultad de Educación de la UCM para profundizar en el tema de estudio y facilitar la implicación activa del profesorado. Estuvo compuesto por 4 hombres cis y 3 mujeres cis, con experiencia docente entre los 2 y los 20 años, con orientaciones sexuales diversas, quedando igualmente todos los grados y másteres reflejados. El grupo fue dinamizado por dos personas, ambas con amplia experiencia en el tema de investigación.

Ambas técnicas se realizaron siguiendo el guión elaborado por el grupo de investigación para el proyecto mencionado. Los datos recogidos se trataron de acuerdo con las cuatro categorías de análisis siguientes.

- Formación sobre diversidades sexo-genéricas.
- Conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes.
- Percepción de su autoeficacia.
- Problemáticas observadas.
- Propuestas de acción.

Tercera fase: análisis de resultados y discusión.

Se adoptó la triangulación (Santa Cruz, et al., 2022) para el análisis de datos obtenidos, ya que eran de distinta naturaleza, dada la forma utilizada para su recopilación. Intentamos comprobar si había resultados que se solapaban o que convergían para que las conclusiones pudieran ser más completas y contrastadas.

Resultados y Discusión

Los resultados se presentan en las categorías de análisis mencionadas:

En relación la formación sobre diversidades sexo-genéricas, de manera abrumadora y evidente, consideran que son contenidos que deben impartirse en los grados de educación, no queda tan claro si se incluyese de manera transversal o como contenido en asignaturas específicas.

En relación con el conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes no tienen claras muchas de las medidas adoptadas por la institución en la que trabajan, aludiendo incluso a su inexistencia.

En relación con la percepción de su autoeficacia, el profesorado en general, no se encuentra claramente capacitado para impartir contenidos en esta línea y aquellas personas que sienten que tienen formación es porque la han hecho de manera individual por medio de lecturas y/o actividades dentro del activismo. No obstante, de manera general, sí que ven necesaria la formación para su desarrollo profesional, coincidiendo con Penna (2012) y Ortega (2023). En general, sienten mayor capacitación las personas del grupo de discusión que las personas que han respondido la encuesta de manera anónima.

En relación con las problemáticas observadas, podrían destacarse las siguientes:

- En la universidad y la facultad, falta de voluntad política y resistencias institucionales.
- En el currículo: rigidez, falta de consideración como contenido prioritario.
- En el profesorado: prejuicios, estereotipos, inmovilismo, ideología, falta de sensibilidad, falta de formación y de conocimiento (coincidiendo con Pichardo et. al., 2014), falta de información, miedo a herir susceptibilidades, ideologías religiosas y/o conservadoras, politización del tema.

En cuanto a las propuestas de acción, se consideran relevantes las que siguen:

- Entender que no son cuestiones ligadas con la opinión, ni debatibles, si no a la necesidad de dar respuesta a las diversidades existentes y que tienen un conocimiento científico que las sustenta.
- Necesidad de formación del profesorado para poder impartir estos temas (coincidiendo con Sánchez Torrejón, 2021).
- Proteger al alumnado si quiere denunciar conductas o actitudes LGBTIQ+fóbicas de docentes.
- Dar a estos temas más empaque académico.
- Tomar como referencias universidades extranjeras que tienen institutos en estas líneas de acción, formativas y de investigación consolidadas.
- Detectar situaciones de acoso y de LGBTBIQ+fobia y ofrecer una respuesta institucional clara.
- Visibilizar las diversidades sexo-genéricas por medio de una oficina, de jornadas, de acciones concretas, etc.
- Que la ANECA tuviera criterios específicos para evaluar la competencia docente en esta temática.
- Que haya contenidos específicos en las asignaturas.

Conclusiones y Propuestas

Se hace precisa una formación obligatoria del profesorado de las facultades de educación y del alumnado de estas, ya que el futuro de familias y menores que forman parte de las comunidades educativas en todos los niveles puede depender de que esta formación sea un hecho. De ahí la pregunta clave en una línea crítica ¿quién forma a las personas que forman? Parte de las cuestiones extraídas, giran alrededor de la propia institución universitaria: ¿cómo se elaboran los planes de estudio?, ¿cuáles son los criterios de selección de las asignaturas a impartir? En pocos casos se tiene en cuenta la formación específica del profesorado, ya que la categoría y la antigüedad priman ante cualquier decisión, por tanto, tal vez esta sea una de las claves.

Como propuestas vinculadas con la educación crítica y con la educación inclusiva, nos hacemos eco de alguna de las ideas extraídas del grupo focal y que pueden ser concretadas en las siguientes:

- Visibilizar las diversidades sexo-genéricas en los contenidos de los diferentes grados y másteres de las facultades de educación.
- Formación en esta línea del profesorado que imparte clase en las facultades de educación.
- Creación de contenidos y/o de asignaturas específicas relativas a la atención de las diversidades sexo-genéricas en los ámbitos educativos.
- Hacer de los centros educativos lugares seguros para el colectivo LGBTIQ+.
- Establecer alianzas entre el profesorado, con diferentes entidades para poder establecer líneas de formación y de investigación en esta línea.

Para todo esto, será necesaria una voluntad política de rectorado y decanato, de respeto institucional a quienes estamos dentro de estas líneas de investigación y apostando para que las facultades de educación logren hacer una crítica de lo que se ha venido haciendo en cuanto a la invisibilización y el cuestionamiento de las realidades LGBTIQ+ dentro de la academia, para que la universidad, las facultades de educación y, por ende, los centros educativos sean lugares inclusivos donde todas las diversidades tengan cabida.

No podemos pretender un cambio educativo, una educación crítica e inclusiva si no estamos todas las personas incluidas en ella, si no nos formamos para atender a todas las diversidades, si no ofrecemos a nuestro estudiantado herramientas para poder atender a todo el alumnado que pase por sus centros educativos. La educación crítica y la inclusión de todas las diversidades en la respuesta educativa es la llave para una educación más equitativa y para lograr una justicia social.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teacher's experiences with LGBTQ+ issues in secondary schools: a mixed methods study. *International quarterly of community health education*, 42(2) 155-196 <https://doi.org/10.1177/0272648X20972654>
- INJUVE (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Gobierno de España. INJUVE <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-y-diversidad-sexual>
- Leent, L. (2017). Supporting school teachers: primary teacher's conceptions of their responses to diverse sexualities. *Sex education*, 17(4) 440-453 <http://doi.org/10.1080/14681811.2017.1303369>
- Ortega Leal, P. (2023). *Las competencias del profesorado en diversidades sexo-genéricas en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (tesis doctoral). Universitat de Valencia.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/id/eprint/16718>
- Pichardo, J.I.; de Stéfano, M.; Sánchez Sáinz, m.; Pucha, L.; Molinuevo, B. & Moreno, O. (2014). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. UCM / FELGBTI+ <http://goo.gl/JKSv1d>
- Platero, R.L (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información pedagógica*, 94, 71-83.
- Sánchez Sáinz, M. (2014). Género, diversidades y diferencias en Infantil y Primaria. *Fundación 1º de mayo. Instituto de investigaciones educativas y sindicales*, 86: 1-33.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1) <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Santa Cruz, F.; Obando, E.; Reyes, G.; Rodríguez, S. *Revista de Filosofía*, Vol. 39, Nº 101, 2022, pp. 59 - 72 Universidad del Zulia. Maracaibo – Venezuela. ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598 <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>

NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE EL AMOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL: EL SURGIR DE NUEVOS MODELOS RELACIONALES Y EL PAPEL DE LA ESCUELA DESDE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Milena Villar Varela, Nerea Barrio Corral
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: milena.villar@usc.es

Resumen

El concepto de amor ha evolucionado a lo largo de los años, aunque no existe una definición compartida por toda la comunidad científica. Las visiones tradicionales sobre el amor están obsoletas y surgen nuevas percepciones sobre lo que es amor y nuevas maneras de vincularse. El sistema educativo debe formar parte en el desarrollo, en colaboración con la sociedad, de unas líneas generales que permitan determinar lo que se entiende por amor sano. El objetivo de este trabajo es, por una parte, analizar las necesidades formativas del alumnado en cuanto al concepto de amor y las formas de relacionarse. Por otra parte, partiendo de la falta de contenidos existentes vinculados al amor en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad gallega, se diseña una propuesta formativa que presente el amor como elemento inclusivo desde una perspectiva crítica y de justicia social. Los resultados dejan constancia de la necesidad de este tipo de formación y se espera que la implementación de la acción formativa contribuya a la adquisición de competencias que permitan al futuro profesorado acompañar al alumnado en el desarrollo afectivo saludable. Se concluye destacando la necesidad de incorporar a los planes de estudio contenidos de esta índole que garanticen el desarrollo de los cuidados y la responsabilidad afectiva independientemente del modelo relacional.

Palabras clave: amor, formación de profesorado, diversidad afectiva, modelos relacionales.

Introducción / Marco Teórico

El amor ha sido, desde tiempos inmemoriales, uno de los temas por excelencia que más ha preocupado a la sociedad. Desde distintos campos de conocimiento, especialmente desde las artes, se ha trabajado en profundidad, analizándolo, desarrollando debates a su alrededor e, incluso, cuestionándolo. En la actualidad, el amor apenas se contempla en el ámbito académico: el colectivo científico no lo percibe como un elemento digno de estudio, priorizando otros temas, las administraciones lo ignoran y la juventud se muestra escéptica ante él, como si de una utopía se tratase (hooks, 2021).

Quizás uno de los grandes problemas del concepto, es que no existe una definición consensuada sobre el mismo. Cada ser lo entiende a base a su socialización y a su experiencia previa, y las personas expertas intentan definirlo a base a consideraciones, en ocasiones, poco aplicables en la actualidad y que se perciben obsoletas con el cambio social. Si bien, en algunos casos se percibe una aproximación al concepto de amor, el éxito conceptual no está asegurado (Tobore, 2020), al no ser aceptado de manera uniforme.

Así, Bettoni (2016) explica que el amor presenta diversos significados en función del imaginario de las personas que lo sienten, así como variadas formas de expresión. Esta misma autora lo describe como una emoción que no necesita ser definida, sino descrita y trata de abordarlo desde la inteligencia emocional, vinculándolo al apego que se experimenta por los seres sintientes. Bettoni (2016), desde una perspectiva romántica, lo define como “un sentimiento, un afecto o un deseo e, incluso, como la fuerza que mueve el universo” (p.13). Espinoza (2015) y Ferreiro et al. (2018) explican que el modo de desarrollo de las relaciones amorosas se asienta en términos de coste-beneficio.

Estas definiciones dejan constancia de las claras diferencias en cuanto a la percepción del concepto. Analizando distintos trabajos que ahondan en el amor y en su conceptualización (Berscheid, 2010; Braxton-Davis, 2010; Grant-Jacob, 2016; Bidmon, 2017; Feldman, 2017; Tobore, 2020; hooks, 2021), se encuentran elementos comunes en todas ellas. Así, la atracción es una de las características presentes en el amor (Braxton-Davis, 2010; Grant-Jacob, 2016), vinculada con la adaptación evolutiva y la reproducción. El apego, otro de los aspectos considerados como parte ineludible del amor, se encuentra unido a la confianza (Burkett y Young, 2012; Bidmun, 2017; Feldman, 2017). En palabras de Sternberg (1986), como consecuencia del apego, surge el compromiso y la intimidad, claves en el marco conceptual del amor. Este mismo autor, incorpora al constructo, además de las ya mencionadas, la pasión, la conexión y el respeto, este último considerado como un factor cardinal, íntimamente ligado con la empatía. Además, existen numerosas experiencias que evidencian la relevancia de los cuidados en la construcción de un amor saludable (Stanley et al., 2010), por lo que esforzarse en visibilizar e incorporar al desarrollo amoroso y a la constitución de relaciones, la ética del cuidado (Gilligan, 1985), es un pilar que no se puede obviar.

Por otra parte, Pascual (2016) explica que el amor romántico sigue permeando el imaginario social en la actualidad, debido a la transmisión cultural (García-Villanueva et al., 2021; Gallego-Granero y Fernández-Piedra, 2023) y la perpetuación de creencias, estereotipos y roles sexistas y claramente asentados en la norma cisheterosexual a causa del actuar patriarcal (Villar y Méndez, 2022). Esto provoca que el amor romántico sea considerado la pauta a seguir en el sentir amoroso-afectivo.

En contraposición a la idea de amor romántico, meramente heterosexual y monógamo, han ido surgiendo nuevos modelos relacionales, a pesar de que este modelo hegemónico siga siendo el mayoritario (García et al., 2019). Además de la diversidad relacional en cuanto a la orientación sexual (parejas LGBTI+), las no monogamias tienen un peso relevante en la sociedad. Así, destacan las relaciones abiertas, el poliamor, la anarquía relacional, la agamia, parejas DINK, parejas LAT y swingers, entre otras.

El sistema educativo no puede permanecer al margen de esta diversidad afectiva y relacional. Independientemente de los nuevos modelos relacionales, las relaciones poco saludables siguen permeando la forma de vincularse, por lo que es necesario actuar, formando a las personas responsables de la educación en el ámbito emocional, proporcionándoles recursos para la detección y el desarrollo de vínculos sanos. Para ello, en el presente trabajo se diseña una propuesta de formación desde las pedagogías feministas para ser implementada en el Grado de Maestra/o de Educación Infantil y Primaria, y en el Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas, incorporada a una materia concreta o como actividad complementaria. De esta manera, se pretende que los y las futuras docentes dispongan de los conocimientos y herramientas necesarias para acompañar a su alumnado en el establecimiento de vínculos afectivos/amorosos/sexuales sanos, además de contribuir a la visibilización de diferentes modelos relaciones que rompen con el modelo hegemónico.

Por otra parte, es fundamental ofrecer a la sociedad, en general, y al ámbito educativo, en particular, una definición de amor común que puede adaptarse a la diversidad existente, no caduca, y que garantice esas relaciones saludables independientemente de los modelos relaciones.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos del trabajo que se presenta son los siguientes:

- Analizar las necesidades formativas en materia de educación emocional, en concreto del amor, y su conocimiento sobre la diversidad relacional, en un grupo de alumnado que curso los grados de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria y

el Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas.

- Determinar los contenidos existentes vinculados con el amor en las titulaciones mencionadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad gallega.
- Diseñar una propuesta formativa que presente el amor como elemento inclusivo desde una perspectiva crítica y de justicia social

Metodología / Método

El método consta de varias partes. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis de necesidades, que conforma el punto de partida para la elaboración del trabajo que se presenta; en segundo lugar, se desarrolla una revisión de los contenidos de las diferentes materias que conforman las titulaciones mencionadas con el objetivo de detectar aquellos relacionados con el amor y, por último, se diseña una propuesta de formación que dé respuesta a las necesidades encontradas.

Como análisis de necesidades se llevaron a cabo tres grupos de discusión con el alumnado de las distintas titulaciones (un grupo por titulación, de, aproximadamente, 2 horas de duración). Los resultados muestran la dificultad para entender lo que es el amor (20 de 24 personas), como se establecen y se construyen vínculos afectivos sanos (la totalidad de las personas participantes) y el desconocimiento de gran parte de los nuevos modelos relacionales existentes en la sociedad actual (19 de 24 personas).

Con el objetivo de llevar a cabo el análisis de contenido de las materias de las distintas titulaciones, se ha desarrollado un diseño metodológico de tipo exploratorio y descriptivo. Así, se han analizado en profundidad los contenidos presentes en los planes de estudio y en las materias, a disposición pública en la página web de la universidad. La revisión deja constancia de la nula presencia de materias que trabajen estos constructos.

Teniendo en cuenta estos resultados, y que los y las futuras docentes deben poseer competencias que les permitan acompañar al alumnado en el establecimiento de sus vínculos, se decide elaborar una propuesta de formación con el objetivo de integrarla en el currículum de las titulaciones mencionadas (o como actividad complementaria).

Los objetivos que se pretenden lograr con la propuesta son los siguientes:

- Identificar las concepciones actuales sobre el amor en la sociedad.
- Conocer la evolución de las percepciones sobre el amor a lo largo de la historia.
- Analizar los roles atribuidos a las personas en cuanto a su género en el establecimiento de vínculos afectivos.
- Adquirir competencias para prevenir y detectar comportamientos nocivos en las relaciones afectivas.
- Conocer y desarrollar los elementos que conforman vínculos afectivos/amorosos saludables.
- Desarrollar el autoconocimiento y el amor propio.
- Descubrir nuevos modelos relacionales.
- Entender el amor como elemento de justicia social.
- Diseñar propuestas para el aula que ahonden en el amor desde una perspectiva de género, crítica e inclusiva.

La metodología docente a emplear tendrá un carácter activo y vivencial, de manera que se fomente la participación del alumnado en la construcción y desarrollo de su propio conocimiento, habilidades y actitudes sobre los contenidos trabajados.

Resultados y Discusión

Los resultados dejan constancia de la necesidad de este tipo de formación en el ámbito universitario. Por un lado, los resultados derivados del grupo de discusión constatan el

desconocimiento por parte del alumnado de los diversos modelos relacionales actuales, de sus características, de lo que se entiende por amor saludable y de cómo trabajarlo en el aula en un futuro. Además, el análisis de contenido de las asignaturas de las diversas titulaciones no contempla, en absoluto, los contenidos objeto de estudio, por lo que la incorporación de esta formación al currículum de ambos grados y del máster mencionado es urgente, al tratarse de futuras y futuros profesionales que van a acompañar a la infancia y a la adolescencia en su desarrollo integral, y, en concreto, a su desarrollo socioafectivo. Por lo tanto, se espera que los resultados tras la implementación de la propuesta didáctica sean muy satisfactorios, contribuyendo a la mejora en el establecimiento de vínculos saludables y al perfeccionamiento de la propuesta, con vistas a su integración curricular.

Conclusiones y Propuestas

A modo de conclusión, cabe destacar que el amor debe ser integrado en el currículum de los estudios universitarios del área de educación, ya que los y las futuras docentes deben poseer las competencias necesarias al respecto que les permitan sensibilizar y acompañar al alumnado en el establecimiento de vínculos saludables, previniendo posibles relaciones tóxicas o de acoso (Villar et al., 2023). La educación afectivo-sexual debe evolucionar, adaptándose a los nuevos modelos relacionales y a la existencia de nuevos vínculos, pero siempre desde la responsabilidad afectiva y el desarrollo de una independencia compartida, que permita el desarrollo individual y personal y, a la vez, el cuidado de las otras personas como parte de su red afectiva y/u amorosa.

Referencias bibliográficas

- Berscheid E. (2010). Love in the fourth dimension. *Annual review of psychology*, 61, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100318>
- Bettoni, R. (2016). *Los laberintos del amor*. Planeta.
- Bidmon, S. (2017). How does attachment style influence the brand attachment – brand trust and brand loyalty chain in adolescents? *International Journal of Advertising*, 36, 164-189. <https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1172404>
- Braxton-Davis, P. (2010). The social psychology of love and attraction. *McNair Scholars Journal*. 14, 5-12. <https://bit.ly/49pH6JL>
- Burkett, J. P., y Young, L. J. (2012). The behavioral, anatomical and pharmacological parallels between social attachment, love and addiction. *Psychopharmacology*, 224(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s00213-012-2794-x>
- Espinoza, J. (2015). Reconfigurando el amor: Mediación tecnológica y relaciones afectivas. *Question*, 1(45), 86-96. <https://doi.org/10.2415/16696581>
- Feldman R. (2017). The Neurobiology of Human Attachments. *Trends in cognitive sciences*, 21(2), 80–99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>
- Ferreiro, V., Caro, C., Ferrer, V., Casado, I. & Casado, R. M. (2018). Creencias sobre el ‘amor’ en la pareja. Estudio cualitativo en alumnado universitario de diferentes contextos geográficos. En I. Vázquez, M. J. Cala, A. Guil, C. García-Gil, M. R. Martínez y C. Flecha (Eds.), *Investigación y género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad* (216-228). Siemus.
- Gallego-Granero, E., y Fernández-Piedra, D. (2023). Percepciones del amor en población adulta-joven madrileña. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(2), 305-322. <https://doi.org/10.14198/obets.24207>
- García Villanueva, J., Hernández Ramírez, C. I., y Monter Arizmendi, N.S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(49), 218-247. <https://bit.ly/3VSCPLF>

- García-Villanueva, J., Ramírez, C. y Hernández, O. (2021). De la violencia al amor, la desmitificación romántica: un análisis con perspectiva de género. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(20), 56-79. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v10i20.16710>
- Gilligan, C. (1985). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols.
- Grant-Jacob J. A. (2016). Love at First Sight. *Frontiers in psychology*, 7, 1113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01113>
- hooks, b. (2021). *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*. Paidós.
- Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6850>
- Stanley, S. M., Rhoades, G. K., y Whitton, S. W. (2010). Commitment: functions, formation, and the securing of romantic attachment. *Jornal of Family, Theory & Review*, 2, 243-257. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2010.00060.x>
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Tobore, O. (2020). Towards a Comprehensive Theory of Love: The Quadruple Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00862>
- Villar Varela, M, y Méndez Lois, M.J. (2022). *Coeducar na escola do século XXI reflexións e propostas educativas*. Universidad de Santiago de Compostela
- Villar Varela, M., Barreiro Fernández, F., y Méndez Lois, M. J. (2023). ¿Es probable sufrir acoso en la academia?: percepciones de la comunidad universitaria. *Aula abierta*, 52(2), 195-202. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>

FOTOGRAFÍA Y FEMINISMO. UNA PROPUESTA EDUCATIVA TRANSVERSAL Y EN IGUALDAD

Mónica Carabias Álvaro
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: monicara@ucm.es

Resumen

El trabajo de las fotógrafas desde el último tercio del siglo XX y las primeras décadas del XXI por su propia condición resulta, a menudo, infravalorado, relegado e, incluso, ignorado dentro de los circuitos expositivos oficiales, quedando fuera, igualmente, de los premios destacados. De igual modo, su presencia e importancia en museos y colecciones resulta notablemente inferior a las realizadas por sus colegas varones. Por otra parte, hay que señalar que la historia de la fotografía se ha construido desde sus inicios bajo la mirada hegemónica del sistema heteropatriarcal vigente; lo que aún, en la actualidad, dificulta la igualdad en la valoración y visibilidad de propuestas realizadas ajenas a este. De este modo, la historia de la fotografía responde a un relato falso e interesado que ha restringido el papel activo de las mujeres como sujeto creador activo, relegándola a un objeto pasivo y una mera representación. Una historia falsa que, además de ignorar su protagonismo en el desarrollo de esta disciplina ha ocultado sus propias historias, que, sin embargo, desde comienzos del siglo XX, ellas mismas [re]construyen al tiempo que proponen otras nuevas a partir de sus trabajos. La presente comunicación pretende aportar el diseño de un modelo posible de asignatura transversal para cualquier grado que visibilice el trabajo de las autoras fotógrafas en el marco del feminismo, contribuyendo así a la coeducación en igualdad.

Palabras clave: feminismo, fotografía, educación.

Introducción / Marco Teórico

Esta propuesta se inserta en el marco de trabajo que desarrolla la red PartyGen⁴⁸, integrada por un equipo interdisciplinar de una treintena de personal docente investigador procedente de dieciséis facultades de la Universidad Complutense de Madrid. PartyGen es resultado del proyecto SUPERA, Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia, Proyecto Europeo EU H2020 (2018-2021), dirigido por la profesora María Bustelo Ruesta responsable, igualmente, de la creación de la red de Nodos (docentes) de Igualdad cuyos miembros son ahora integrantes de la red PartyGen. Bajo este marco tiene lugar esta comunicación en la que se presenta el diseño de un modelo posible de asignatura transversal que visibilice el trabajo de las autoras fotógrafas en el marco del feminismo, contribuyendo a la coeducación en igualdad y acorde a los objetivos del Espacio Europeo de Educación. Como ya se sabe el Espacio Europeo de Educación confía en la cooperación para favorecer la calidad, la inclusión y la dimensión digital y ecológica de los sistemas educativos de los Estados miembros y fundamenta su operatividad en seis aspectos, entre los que se encuentra la inclusión e igualdad de género, eje vertebral de esta comunicación. Como marco teórico de la propuesta cabe señalar que es en la década de los setenta cuando emergen con fuerza los estudios de género e historia de las mujeres a nivel nacional e internacional. Se empieza, así, a consolidar una nueva corriente historiográfica que recupera y visibiliza las identidades de las mujeres como sujetos activos y conscientes para ir abandonando su protagonismo como sujetos pasivos como recoge y describe la historia “oficial”, es decir, heteropatriarcal y europeísta. Con esta nueva corriente historiográfica se reelaboran su(s) historia(s) mediante el diálogo y la transversalidad reescribiendo las relaciones entre los sexos en los espacios públicos,

⁴⁸ Red Docente PartyGen, <https://www.ucm.es/partygen/>

sociales, políticos, privados, culturales, artísticos. También, se analiza de forma crítica la raíz histórica de las desigualdades entre los sexos y el papel silenciado de las mujeres en los acontecimientos y devenires sociales, políticos, culturales y artísticos.

Objetivos / Hipótesis

El Estado Europeo de Educación es plantear nuevas iniciativas que incrementen la calidad y el éxito escolar. Entre estas iniciativas se encuentran el implemento de la inclusividad y la sensibilidad respecto a las cuestiones de género. Y es el género, el estudio del Feminismo y la fotografía los tres ejes sobre los que se quiere asentar esta propuesta modelo de asignatura transversal con el siguiente título provisional: “Análisis histórico con perspectiva de género y feminista de la fotografía contemporánea”.

Esta propuesta de asignatura plantea cuatro objetivos: 1. Analizar históricamente con perspectiva de género y feminista la fotografía contemporánea. Este análisis representa un estudio especializado y una puesta en valor de la contribución de las mujeres y el feminismo a la fotografía como técnica, instrumento y lenguaje de creación moderna abarcando una significativa variedad de propuestas creativas y representativas del arte fotográfico: el documentalismo, la naturaleza, el paisaje, la abstracción, la autobiografía, la arquitectura, la experimentación, el cuerpo, el retrato, la sociedad, el sexo, la muerte, la violencia, la identidad, la otredad, el colonialismo, etc. 2. Descubrir las particularidades y dificultades que padecieron y padecen las artistas feministas en su incorporación a la disciplina fotográfica. 3. Saber distinguir cuáles son sus intereses e inquietudes artísticas y el modo en que ambas son proyectadas y recepcionadas por y en el marco del feminismo. 4. Aprender a disfrutar del conocimiento de la fotografía, uno de los lenguajes artísticos y más populares con los que se ha retratado el mundo contemporáneo desde sus orígenes hasta nuestros días, también, distinguir la actuación y repercusión del Feminismo en la creación artística contemporánea.

Metodología / Método

La propuesta de asignatura se sustenta en la investigación basada en diseños (DRB, por sus siglas en inglés). En el campo educativo esta metodología busca generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias (Rinaudo y Donolo, 2010). Y, está orientada a un perfil interdisciplinar y transversal de estudiantes de grado, máster o posgrado con independencia del área de conocimiento –Arte y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Matemáticas, etc.–. Se parte de la asignación de 3 créditos ECTS con 22,5 horas lectivas repartidas entre clases teóricas (12 horas, 8 clases de 1,30 horas) y clases prácticas (7 talleres de 10,5 horas), y se propone el siguiente calendario y horario: primer cuatrimestre martes y jueves en la franja horaria de 10-11,30 horas.

De igual manera, este modelo coeducativo contempla un contenido temático organizado en cinco bloques: 1. Introducción: ¿Dónde están las mujeres en la historia de la fotografía? Necesidad de un análisis histórico con perspectiva de género y feminismo para visibilizarlas y contextualizarlas en su desarrollo y contribuciones a un medio tan favorable como adverso; en este bloque se incluye una presentación de las referencias bibliográficas seleccionadas. 2. Los géneros fotográficos y la perspectiva de género y el feminismo en el estudio de la disciplina. 3. Casos de estudio para el análisis histórico con perspectiva de género de la fotografía contemporánea. 4. El caso español. Los aires renovados de la democracia y el *todismo* de los 80. 5. El siglo XXI y la web 2.0: inclusividad y creación fotográfica.

El contenido se desarrollará a lo largo de once clases teóricas y participativas, donde se presentan los contenidos básicos de la asignatura, y que sirven como punto de arranque para el posterior debate y reflexión; de siete clases prácticas o talleres realizados con artistas donde el estudiantado conoce de primera mano los trabajos fotográficos; y de tutorías y orientación individual personalizada (2 horas por estudiante) a cargo de la profesora para la realización del trabajo evaluable personal. Y, por último, se prevé tres visitas guiadas a exposiciones en curso. El consiguiente modelo de evaluación y aprendizaje recoge tres evidencias:

Participación activa del estudiante en las clases teóricas y en las clases prácticas o talleres 30% (incluidas las 2 horas de tutorías personales con el estudiante). Realización en grupo de actividades propuestas en los talleres prácticos y encuentro con las artistas 30%. Trabajo personal del estudiante 40%.

Resultados y Discusión

Los contenidos de esta asignatura modelo se orientan a que el estudiantado adquiera las siguientes competencias: 1. Conocer, analizar y reflexionar sobre los contenidos de la asignatura y los debates surgidos en clase a partir de las referencias bibliográficas seleccionadas, los trabajos propuestos y los encuentros con artistas feministas. 2. Fortalecer la participación activa en la construcción del conocimiento y desarrollar su capacidad analítica y crítica elaborando trabajos de investigación inclusivos. 3. Definir el concepto de perspectiva de género en el análisis histórico de la fotografía contemporánea y el Feminismo. 4. Explicar el proceso por el que el trabajo realizado por mujeres en la fotografía dentro o fuera del feminismo se silencia y oculta por la historiografía tradicional desde sus orígenes hasta nuestros días.

Conclusiones y Propuestas

En conclusión, esta asignatura transversal trabaja desde el principio de igualdad y el estudio del Feminismo para hacer visibles a las fotógrafas como objetos y sujetos de la creación e historia fotográfica donde han sido ignoradas, silenciadas, malinterpretadas, cuando no borradas pese a su número e innovación. Representa un modelo coeducativo que contribuye al enriquecimiento de la historiografía de las mujeres recuperando su discurso, valor y trayectorias en la historia desde la perspectiva de género y feminista. Y, se propone como herramienta principal coeducativa la realización de talleres que sirvan como espacio de diálogo entre artistas y estudiantado, y en donde se permita conocer de primera mano los enfoques plurales y las nuevas perspectivas de análisis de la imagen fotográfica y feminismo.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1999). *La cámara lúcida*. Gustavo Gili.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Bermúdez, S. y Johnson, R. (2021). *Una nueva historia de los feminismos ibéricos*. Tirant Humanidades.
- Carabias Álvaro, M. (2001). Códigos para la autorrepresentación femenina en la fotografía española de los 90. M. López Fernández-Cao (Coord.) *Geografías de la mirada: género, creación artística y representación* (pp. 197-219). UCM.
- Carabias Álvaro, M. (2000). El feminismo y la utilización de la fotografía como estrategia y representación del poder femenino. En C. Segura Graíño y A.I. Cerrada Jiménez (Coords.) *Las mujeres y el poder: representaciones y prácticas de vida* (pp. 339-346). Almadayna-AEHIM.
- Cohen, M., Comay, R. y Diarmuid Costello, H. (2001). *Walter Benjamin: culturas de la imagen*. Eterna Cadencia.
- Chapman, H. (1997). *Memory in perspective: women photographers' encounters with history*. Scarlet Press.
- Freund, G. (2008). *El mundo y mi cámara*. Ariel.
- Friedewald, B. (2014). *Women Photographers: From Julia Margaret Cameron to Cindy Sherman*. Prestel.
- Giunta, A. (2021). *Feminismo y arte latinoamericano: historia de artistas que emanciparon el cuerpo*. Veintiuno Editores.

- González-Moreno, M. (2016). *Fotografía, Mujer e Identidad: Imágenes femeninas en la fotografía desde finales de los 60*. Universidad de Granada.
- Huberman, D. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. Machado libros.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias*. La Catarata.
- Mary Warner, M. (2002). *Photography: a cultural history*. Laurence King.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- Neumaier, D. (1999). *Reframings, new american feminist photographs*. Temple University Press.
- Niedermaier, A. (2008). *La mujer y la fotografía, una imagen espejada de autoconstrucción y construcción de la historia*. Leviatán.
- Newman, C. (2001). *Mujeres tras la cámara*. RBA.
- Nochlin, L. (1988). *Women, Art and Power and Other Essays*. Westview Press.
- Núñez, I. y Oliva, L. (2011). *Sinrazones del olvido: Escritoras y fotógrafas de los siglos XIX y XX*. Icaria.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 4-29
- Roseblum, N. (2015). *A History of Women Photographers*. Abbeville Press Inc.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.
- VV.AA. (2018). *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género*. Comares.

EL ANTIFEMINISMO DESDE LAS VOCES DE LA JUVENTUD: EL CASO DEL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN

Nahia Idoiaga Mondragon, Idoia Legorburu
Universidad de País Vasco

Autoría de correspondencia: nahia.idoiaga@ehu.eus

Resumen

Cada hito feminista ha sido recibido con movimientos y discursos antifeministas. En España, tras los importantes logros del movimiento feminista en la última década, se ha producido un notable auge de la retórica antifeminista, que ha ido calando paulatinamente en la sociedad. Este artículo analiza los discursos antifeministas que prevalecen entre el estudiantado universitario de educación. Para ello, se realizó un ejercicio de asociación libre con 252 estudiantes y se analizaron los resultados con el programa informático Iramuteq. El análisis reveló que los principales discursos antifeministas que coexisten entre el estudiantado giran en torno a los principios feministas, las aspiraciones salariales, la disparidad de derechos, las tareas domésticas y el comportamiento provocativo que se percibe en las mujeres. En particular, expresiones como "El feminismo no busca la igualdad" y "Esperan cobrar lo mismo" emergieron como las más significativas. En consecuencia, es imperativo reconocer y abordar estos discursos antifeministas emergentes, en particular dentro de las comunidades académicas, para garantizar que el futuro profesorado se alinee con las pedagogías feministas.

Palabras clave: feminismo, antifeminismo, estudiantado universitario, educadoras, coeducación

Introducción / Marco Teórico

El feminismo es uno de los movimientos sociales más importantes de los últimos tiempos en las sociedades industrializadas, impulsado por corrientes globales como #MeToo, casos mediáticos de violencia de género, reformas legislativas y movilizaciones sociales. Pero también ha generado un profundo debate en la propia sociedad (Delmar,2018). Las nuevas generaciones están creciendo en un momento social en conflicto permanente con el feminismo, el antifeminismo y el posfeminismo, por lo que la autoidentificación pública como feminista conlleva una negociación intelectual y emocional (Adams et al.,2007).

La comprensión de cómo las nuevas generaciones entienden el feminismo y el estudio de la identificación feminista pueden aportar ideas útiles para desarrollar pedagogías feministas que fomenten valores igualitarios entre las personas jóvenes (Jackson,2018). Los estudios sugieren que las percepciones positivas del feminismo expresan la conciencia de la relación entre los objetivos feministas, la justicia, la justicia social y la igualdad (Ramsey et al.,2007).

Sin embargo, diversos agentes del mundo educativo (profesorado, educadores/as de género, responsables de género de institutos) se han mostrado muy preocupados/as por las barreras y discursos antifeministas que vienen recibiendo del alumnado en los últimos años. Estas nuevas ideas discursivas surgidas en los últimos años niegan, entre otras cosas, la desigualdad de género, argumentando que el feminismo exagera o inventa los problemas de desigualdad de género, y que vivimos en una sociedad justa en la que ya no es necesario luchar por los derechos de las mujeres. Rechazan el término "feminismo", que es un movimiento exclusivo de las mujeres y que no reconoce los problemas a los que se enfrentan los hombres (Ging y Siaspera,2019).

A día de hoy y a pesar de que varias instituciones han comenzado a realizar campañas concretas, no existen estudios suficientes que hayan analizado la situación real del contexto.

Objetivos / Hipótesis

Por todo lo expuesto anteriormente esta investigación pretende analizar las ideas antifeministas entre el estudiantado de educación de la UPV/EHU (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Estudiantado del Máster).

Asimismo, también se trabajarán los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo Específico 1: Conocer los discursos antifeministas que circulan entre la juventud
- Objetivo Específico 2: Analizar hasta qué punto se identifican los y las jóvenes con dichos discursos, tanto ellos y ellas mismas, como sus amigos y amigas o la juventud en general
- Objetivo Específico 3: Analizar si la representación de dichos discursos antifeministas cambia según la identificación auto feminista de los participantes o la importancia que le den a la igualdad de género
- Objetivo Específico 4: Analizar si la representación de dichos discursos antifeministas cambia según el curso (edad) de los participantes, el contexto o grado o género de los participantes.

El proyecto tiene un carácter exploratorio, por lo que no se cuentan con hipótesis a priori.

Metodología / Método

Muestra

La muestra está compuesta por 252 estudiantes. La edad media es de 21 años (sd=5,64).

Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética (Ref.: M10/2023/141), se llevó a cabo la investigación mediante un ejercicio de asociación libre de palabras utilizando el Grid Elaboration Method (Joffe y Elsey, 2014). La tarea consistió en escribir en un papel las cuatro principales ideas antifeministas que les vinieran a la cabeza, para más tarde explicarlas en profundidad en una conversación con quienes realizamos el trabajo. Finalmente, se les preguntó en qué medida estaban ellos o ellas, sus amistades o la juventud en general de acuerdo con dicha idea.

Análisis

Para analizar el corpus de respuestas abiertas se empleó el software Iramuteq para el análisis léxico (Reinert, 1983). Este método ha sido utilizado con frecuencia para el estudio de preguntas abiertas confirmando que los resultados obtenidos eliminan los problemas de fiabilidad y validez en el análisis de textos (Klein y Licata, 2003).

Resultados y Discusión

A continuación, se describirán las ideas antifeministas principales mencionadas por los y las participantes.

La primera idea que mayormente mencionada con un 31,87% del peso total es que el feminismo no busca la igualdad sino la superioridad de la mujer frente al hombre. Esta idea la mencionan más el estudiantado más joven, es decir los y las que están en el primer curso ($p < 0,01$), y aunque ellos y ellas dicen no estar de acuerdo con esta afirmación ($p < 0,005$), creen que tanto sus amigos o amigas ($p < 0,05$) como la gente joven ($p < 0,05$) sí que lo están a un nivel medio (con una puntuación de 3 en una escala del 1 al 5).

La segunda idea que mencionan los y las participantes con un 31,42% del peso total está ligada al mundo laboral. Los y las participantes exponen que las mujeres viven una discriminación positiva en el trabajo que no se lo merecen, es decir, que cobran más o que cobran lo mismo, aunque no puedan hacer todas las tareas de los hombres y que además tienen ventajas para trabajar en algunos sectores. Esta idea la mencionan más el estudiantado que se considera feminista a nivel medio (puntuación de 3 en una escala de 1 al 5). Además, los y las participantes están a favor de esta idea a nivel medio (con una puntuación de 3 en una escala del 1 al 5), pero creen que tanto sus amigos o amigas ($p<0,05$) como la gente joven ($p<0,005$) sí que lo están a un nivel alto (con una puntuación de 4 o 5 en una escala del 1 al 5).

La tercera idea que mencionan los y las participantes con un 16,20% del peso total está ligada a los derechos sociales y jurídicos. Los y las participantes exponen que las mujeres tienen más derechos sociales y jurídicos que los hombres y que muchas veces se aprovechan de ellos. Los y las participantes dicen no estar de acuerdo con esta afirmación ($p<0,0001$) ni que sus amistades tampoco lo están ($p<0,01$), aunque la gente joven ($p<0,05$) sí que lo están a un nivel medio (con una puntuación de 3 en una escala del 1 al 5).

La cuarta idea que mencionan los y las participantes con un 11,47% del peso expone la idea de que las mujeres se deberían de ocupar de las tareas del hogar. Sin embargo, cabe destacar que exponen que ni los y las participantes ($p<0,01$), ni sus amistades ($p<0,01$) ni la gente joven ($p<0,05$) está de acuerdo con esta afirmación. Por lo tanto, se puede ver como una idea que está en la sociedad, pero no representa a la juventud.

La quinta y última idea que mencionan los y las participantes con un 9,04% del peso expone la idea de que las mujeres van provocando a los hombres por la calle y que luego se ofenden a nada que estos les digan algo. Esta idea la mencionaron más los y las participantes de cuarto curso ($p<0,001$) y además las que se consideraban feministas reportaron haberla oído más ($p<0,05$). Asimismo, aunque ellos y ellas dicen no estar de acuerdo con esta afirmación ($p<0,005$), creen que tanto sus amigos o amigas ($p<0,05$) como la gente joven ($p<0,05$) sí que lo están a un nivel medio (con una puntuación de 3 en una escala del 1 al 5).

Por último también se analizan otras variables. En primer lugar, la diferencia entre la autocategorización feminista y estar a favor de la igualdad. Al preguntarles en qué grado se consideraban feministas en una escala del 1 al 5 la media fue de 3,96 ($sd=0,97$). A su vez al preguntarles en qué grado estaban a favor de la igualdad de mujeres y hombres la respuesta en una escala de 1 al 5 fue de media de 4,83 ($sd=0,48$).

Por otro lado, al preguntarles en qué grado estaban de acuerdo ellos o ellas mismas con cada una de las ideas que habían mencionado en una escala del 1 al 5, donde 1 representa *nada de acuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*, respondieron de media que un 1,38 ($sd=0,72$). Al preguntarles en qué grado creían que estaban sus amistades de acuerdo con cada una de esas ideas que acababan de mencionar reportaron de media un 2,06 ($sd=0,80$). Finalmente, al preguntarles en qué grado creían que estaban las personas jóvenes en general de acuerdo con esas ideas que acababan de mencionar de media respondieron que un 3,36 ($sd=0,80$).

Conclusiones y Propuestas

Este estudio tenía como objetivo conocer las principales ideas antifeministas que circulan entre la juventud y saber hasta qué punto ellos y ellas respaldan estas ideas o no. Si de verdad se quiere plantear una coeducación efectiva es indispensable conocer las ideas antifeministas que conviven con el futuro profesorado para rebatirlas desde una coeducación crítica.

Entre las ideas antifeministas expuestas por el estudiantado con la que menos apego muestran es con la idea de que las mujeres se deben ocupar de las tareas de casa (11,47%). De hecho, no creían que ni ellos o ellas mismas, ni sus amistades, ni la juventud en general

estuviese de acuerdo con esta afirmación. Se percibe más como una afirmación histórica pero alejada de la juventud actual.

Con la idea de que las mujeres tienen más derechos y beneficios a nivel legal (16,20%) consideraban que ni ellos o ellas mismas, ni sus amistades estaban de acuerdo, pero sí las personas jóvenes a un nivel medio. Sin embargo, llama la atención de que ya hablen de ideas como que en los procesos de divorcio se perjudica al padre, teniendo en cuenta que son personas muy jóvenes y que van a ser el futuro profesorado. Todo este discurso está en línea con las corrientes que abogan por los “derechos de los hombres” y aunque alejados de sí mismos todavía parece que están ya calando entre la juventud

A un nivel un poco más alto de apego se encuentra la idea de que las mujeres son provocadoras, ya que ellos y ellas dicen no estar de acuerdo, pero sí sus amistades y la gente joven en general en un nivel medio. El peligro de esta idea es que puede calar hondo tanto en los jóvenes que pueden legitimar las agresiones a las mujeres que según ellos no van vestidas “correctamente”. Pero también supone un peligro porque las jóvenes pueden atribuirse a sí mismas las responsabilidades de las agresiones que puedan sufrir, y no a los agresores. Lo mismo ocurre con la idea de que el feminismo no busca la igualdad, aunque es verdad que se reporta con un pero muy alto, un 31,87% en concreto. Además, esa diferencia entre la percepción de feminismo y la igualdad de género también es considerable en las propias autocategorizaciones de los y las participantes ya que, aunque reportan que están muy a favor de la igualdad (4,83 de media), su nivel de autocategorización como feministas es casi un punto más bajo (3,96). Por lo que parece que en parte tampoco identifican el feminismo y la lucha por la igualdad de género como sinónimos. Este concepto es uno de los más preocupantes ya que desde hace tiempo en la literatura se encuentran las ideas de diferenciar entre un feminismo “bueno” que busca la igualdad, pero sin protestar demasiado, y otro malo que es el que protesta y se enfrenta. El propio concepto de feminismo debe ser trabajado y legitimado.

Por último, la idea que más cercana sienten a ellos y ellas mismas es que las mujeres, al menos algunas, pretenden cobrar lo mismo por su trabajo, aunque no se lo merezcan. Cabe destacar que con esta idea los y las participantes están a favor a nivel medio y que creen que tanto sus amistades como la gente joven en general están muy de acuerdo. Llama la atención además que los ámbitos más mencionados son el fútbol y los cuerpos oficiales como los de bomberos, es decir donde efectivamente sigue habiendo brechas, que parece que el estudiantado identifica como legítimas. Por lo tanto, este podría ser uno de los temas más urgentes a trabajar.

Para finalizar cabe destacar las diferencias de apego que muestran de media con las ideas antifeministas ya que, aunque sitúan estas ideas bastante lejos de sus propias ideas, de las de sus amistades y las de la juventud en general, siempre las sitúan más lejos de ellos mismos que de sus amistades o de la juventud en general. Esta estrategia de poner en voz de otros lo que puede que piensen también ha de ser trabajada, aunque puede ser una herramienta para trabajar dichas ideas alejándolas del propio ser.

En suma, las ideas antifeministas están llegando a la juventud, también al estudiantado de educación que tradicionalmente ha sido más cercano a las corrientes igualitarias y feministas. Por lo tanto, urge la necesidad de trabajar estas ideas feministas sobre todo las ligadas a la idea de que los hombres están perdiendo derechos tanto judiciales como laborales y también a la idea de que el feminismo no busca la igualdad.

Referencias bibliográficas

- Adams, E., Del Busso, L., Foster, N., Majumdar, A., Marzano, L., y Papadima, M. (2007). Being young feminists: Discussions and (dis) contents. *Feminism & Psychology*, 17(3), 291–294.
- Delmar, R. (2018). What is feminism? In A. C. Herrmann y A. J. Stewart (Eds.), *Theorizing feminism* (pp. 5–28). Routledge.

- Ging, D., y Siapera, E. (Eds.). (2019). *Gender hate online: Understanding the new anti-feminism*. Springer.
- Joffe, H., y Elsey, J. W. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185.
- Ramsey, L. R., Haines, M., Hurt, M., Nelson, J. A., Turner, D. L., Liss, M. y Erchull, M. J. (2007). Thinking of others: Feminist identification and the perception of others' beliefs. *Sex Roles*, 56, 611–616.
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 8(2), 187-198.

REPRESENTACIONES SOBRE LA PORNOGRAFÍA: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTURES EDUCADORES Y EDUCADORAS

Nahia Idoiaga Mondragon, Idoia Legorburu
Universidad de País Vasco

Autoría de correspondencia: nahia.idoiaga@ehu.es

Resumen

Aunque la pornografía ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, actualmente la sociedad está inmersa en una era digital que facilita masivamente su acceso. Esta facilidad de consumo afecta especialmente a la concepción que las personas jóvenes tienen de la sexualidad y de su práctica, sobre todo en las edades más tempranas. Por ello, ante esta situación, es importante destacar la importancia de la educación sexual. En este contexto, es fundamental determinar cómo nuestros futuros educadores y educadoras utilizan y se relacionan con la pornografía. Por esta razón, el presente estudio tuvo como objetivo explorar las representaciones de la pornografía entre el estudiantado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. En concreto, participaron 276 estudiantes (78,6% mujeres y 21,4% hombres, 0% no binarios) a través de un ejercicio de asociación libre basado en el Método de *Grid Elaboration Method*. Los resultados muestran que los futuros educadores y educadoras se mantienen alejados de la pornografía, definiéndola como algo irreal que distorsiona la realidad. Además, los y las participantes también relacionaron la pornografía con situaciones de violencia, explotación y denigración de la mujer. Sin embargo, los y las estudiantes también muestran una relación directa con la pornografía, utilizándola tanto para masturbarse como para aprender sobre sexo, especialmente en el caso de los hombres. El estudiantado de educación también reconoce la influencia de la pornografía en su propia vida y conocimiento sexual. Por último, señalan que la pornografía les produce emociones encontradas como placer, asco, miedo y culpa. Se concluye que es urgente dotar a los y las futuros profesionales de la educación de las herramientas necesarias para reflexionar sobre la pornografía y su consumo para educar desde una perspectiva crítica. Para ello, será clave trabajar desde una perspectiva de género.

Palabras clave: estudiantado universitario, pornografía, educación sexual, coeducación, educadoras

Introducción / Marco Teórico

La pornografía ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, y su contenido siempre ha suscitado diferentes preocupaciones; primero, por representar desnudos y actos sexuales, y más recientemente, por la violencia de su contenido y su impacto social (Carrote et al., 2020). Sin embargo, desde el inicio de la era de Internet, la pornografía se ha vuelto cada vez más popular y consumida por más y más jóvenes (Davis et al., 2020). Esta nueva pornografía tiene un impacto desconocido e impredecible. Su presencia se ha normalizado para la mayoría de la población occidental -sobre todo para los hombres-, aumentando tanto la oferta como la demanda (D'Orlando, 2011).

De hecho, el movimiento feminista ha denunciado en las últimas décadas que la pornografía mercantiliza y cosifica el cuerpo de las mujeres (Castellanos, 2006). En los años noventa, la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995) comenzó a sensibilizar explícitamente sobre los efectos adversos de la pornografía al difundir en los medios de comunicación imágenes de violencia contra las mujeres, en particular las que muestran violaciones o esclavitud sexual. Al hacerlo, destacaron que esas imágenes actúan

como factores que contribuyen a perpetuar esa violencia, influyendo negativamente en la comunidad en general y en juventud y juventud en particular. En esta línea las feministas proteccionistas, rechazan enérgicamente la industria pornográfica y proponen la abolición de la pornografía por reproducir estereotipos de roles tanto de hombres como de mujeres (Basualdo, 2020).

Aunque Ballester et al. (2020) afirman que la educación sexual integral existe desde hace más de 50 años en algunos países europeos (como Suecia), lamentablemente no es el caso de España. En este país, la pornografía es a menudo la única educación de los y las adolescentes, ya que no existe una educación sexual reglada que les permita desarrollar una visión crítica (De Miguel, 2020). Además, más allá de la educación sexual específica, los y las educadores que trabajan con infancia, adolescencia y juventud (tanto profesorado como educadores y educadoras sociales) ya han señalado que están alarmados por los efectos de la pornografía en su alumnado (Sellgren, 2013).

Además, estudios previos han señalado que los y las educadores apenas están preparados para tratar el tema, ya que incluso para ellos y ellas se considera un tema tabú y difícil de tratar (Emmers-Sommer, 2018). Por este motivo, varias académicas también han hecho hincapié en la importancia de formar al futuro profesorado en el tema de la pornografía. Sin embargo, como punto de partida, es importante determinar cómo los futuros educadores y educadoras entienden y se relacionan con la pornografía (Ollis, 2016).

Objetivos / Hipótesis

El presente estudio se centró en estudiantado universitario de educación. Se eligió esta población porque son personas jóvenes, que son el foco del consumo de pornografía; y también porque serán los futuros educadores y educadoras de la próxima generación y, por lo tanto, podrán promover cambios en la educación sexual.

Así, el objetivo general del presente estudio fue explorar las representaciones de la pornografía entre los futuros educadores y educadoras, es decir, estudiantado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

- Describir, mediante un ejercicio de asociación libre, qué piensa el estudiantado universitario de educación sobre la pornografía.
- Recoger las observaciones y experiencias de los y las participantes sobre la pornografía.
- Explorar si los y las jóvenes participantes son conscientes de cómo influye la pornografía en la transmisión de determinadas ideas y actitudes.

Metodología / Método

Un total de 276 personas participaron en este estudio. Los cuestionarios se administraron en dos partes. En primer lugar, se recogieron datos sociodemográficos como la edad, el género, la carrera que seguían y si habían recibido educación sexual. En segundo lugar, se administró un ejercicio de asociación libre basado en el Método de *Grid Elaboration Method* para analizar las representaciones sociales de la pornografía de los y las participantes (Joffe y Elsey, 2014), esta es una forma de obtener más información sobre las representaciones compartidas de los y las participantes que con meras entrevistas u otro tipo de cuestionarios.

Para analizar el corpus de texto se empleó el método Reinert utilizando el software Iramuteq para el análisis léxico (Reinert, 1990). Este método se ha utilizado con frecuencia para el estudio de las representaciones sociales (Klein y Licata, 2003), lo que confirma que los resultados obtenidos concuerdan con los de otros métodos utilizados en este campo de investigación (Lahlou, 1996).

Resultados y Discusión

El análisis identificó las principales ideas que tenían los y las participantes sobre la pornografía, obtenidas mediante el procedimiento de asociación libre. Los resultados revelaron seis clases diferentes. Cuatro de ellas se refieren a las razones que alejan a los y las participantes de la pornografía o hacen que la evalúen con connotaciones más negativas. Las otras dos, sin embargo, son mucho más personales y explican la relación de los y las jóvenes con la pornografía.

Entre las clases que señalan un alejamiento de la pornografía, la primera de ellas es "Violencia y explotación sexual", con un peso del 21,41%, y fue significativamente más mencionada por las mujeres ($p < .05$). Dentro de esta clase, se puede observar cómo la pornografía ha sido definida como una industria que realiza explotación sexual y es sexista, abusiva, dominante y maltrata a sus actrices.

En segundo lugar, y siempre en relación con las razones que alejan a los y las participantes de la pornografía, surgió la clase "Denigración de la mujer", con un peso del 24,74%. Esta clase fue significativamente más mencionada por las mujeres ($p < .005$). Define la pornografía como un género cinematográfico centrado en el hombre que denigra a la mujer, le falta al respeto, es agresivo y la sexualiza mediante el abuso de poder.

La tercera clase, que denota una valoración distante de la pornografía, se denominó "Alejada de la vida real" y tuvo un peso del 10,36%. Destaca que lo que se ve en las películas pornográficas difiere de la realidad, ya que es exagerado y, en su mayoría, irreal. Además, algunos de los y las participantes señalan que puede ser peligroso querer hacer en la vida real lo que se ve en las películas pornográficas.

Finalmente, la última clase en reconocer el distanciamiento con la pornografía fue la denominada "Cuerpos porno" (8,03%). Esta clase argumenta que los cuerpos de los actores y actrices pornográficos son desproporcionados y poco realistas y, en algunos casos, pueden provocar complejos en las personas.

Por el contrario, las dos últimas clases explican la relación de los y las jóvenes con la pornografía. La primera de estas clases se etiquetó como "¿Por qué consumimos porno?", con un peso del 21,14%. Esta clase se asoció significativamente a los hombres ($p < .001$) y a las personas que han recibido educación sexual ($p < .05$). En esta clase, los y las participantes indican las dos razones principales por las que consumen pornografía. En primer lugar, afirman que consumen pornografía para masturbarse y, en segundo lugar, la utilizan para aprender sobre sexo porque la educación sexual es escasa.

La última clase se denominó "Influencia del porno en nuestras relaciones sexuales", con un peso del 13,32%. Esta clase se asoció significativamente con las personas que han recibido educación sexual ($p < .05$) y refleja cómo el consumo de pornografía moldea las experiencias sexuales de las propias personas participantes.

Conclusiones y Propuestas

Este estudio se propuso examinar los principales patrones de representación evocados por la pornografía en los y las jóvenes que serán futuros profesionales de la educación. Los resultados de esta investigación han proporcionado pistas importantes para identificar las principales representaciones de la pornografía, tanto en lo que se refiere a la conciencia crítica de sus elementos nocivos como a su aceptación entre los y las jóvenes. Una de las conclusiones más significativas de este estudio es que los y las jóvenes futuros educadores tienen una relación ambivalente con la pornografía. Por un lado, tienen una visión distante y crítica de la pornografía, pero por otro la utilizan tanto para masturbarse como fuente de placer y educación sexual, lo que repercute directamente en sus prácticas sexuales.

De hecho, esta investigación indica que la pornografía es tanto una fuente de placer como de repulsión para los y las jóvenes. De hecho, los patrones simbólicos que muestran los futuros educadores y educadoras sobre la pornografía están determinados por el género y por la

educación sexual que han recibido. En otras palabras, para formar al profesorado y dotarles de las herramientas necesarias para tratar el tema de la pornografía tanto con personas adolescentes como con niños y niñas más pequeños, será esencial, en primer lugar, animar a estos futuros educadores y educadoras a reflexionar sobre los posibles efectos de la pornografía en los y las jóvenes en general, pero también en ellos y ellas mismas en particular, y esto deberá hacerse teniendo en cuenta la perspectiva de género. Así pues -y tal y como muestra el presente estudio- para incorporar una adecuada educación sexual en la formación universitaria de los nuevos educadores y educadoras, será importante incluir la perspectiva de nuestros proyectos como "La Conversación del Porno", donde tanto educadores y educadoras como padres y madres son formados con las habilidades necesarias para educar y hablar abiertamente del tema del porno con sus hijos, hijas y alumnado (The Porn Conversation, 2021).

Concluimos diciendo que es fundamental seguir investigando y ofreciendo nuevas perspectivas y enfoques para analizar la influencia de la pornografía en las personas jóvenes. Esto nos dará una visión más precisa de la realidad, proporcionando un punto de partida para dotar a los futuros educadores y educadoras de las herramientas necesarias para crear una educación sexual de calidad que apoye a la infancia y la juventud en su proceso de socialización e inculque valores basados en el respeto y el autoplacer, rompiendo tabúes. Para ello, será necesario que los educadores y educadoras tengan las habilidades necesarias para comunicarse abiertamente con los y las jóvenes, permitiéndoles aprender que el sexo es mucho más complejo de lo que ven en los contenidos pornográficos. Esta educación sexual debe impartirse sin prohibiciones, y debe basarse en la información y la orientación, incorporando al mismo tiempo una perspectiva de género coeducativa.

Referencias bibliográficas

- Ballester, L., Rosón, C. y Facal, T (coord.) (2020). *Pornografía y educación afectivo sexual*. Octaedro
- Basualdo, L. (2020). Feminismo y pornografía. *Justicia, derechos humanos y diversidad debates actuales*, 54.
- Carrotte, E. R., Davis, A. C., y Lim, M. S. (2020). Sexual behaviors and violence in Pornography: Systematic review and narrative synthesis of video content analyses. *Journal of medical internet research*, 22(5), e16702.
- Castellanos Llanos, G. (2006). Erotismo, violencia y género: deseo femenino, femineidad y masculinidad en la pornografía. *Teoría y pensamiento feminista*.
- D'Orlando, F. (2011). The demand for Pornography. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 51-75.
- Davis, A. C., Wright, C. J., Murphy, S., Dietze, P., Temple-Smith, M. J., Hellard, M. E., y Lim, M. S. (2020). A digital pornography literacy resource co-designed with vulnerable young people: Development of "The Gist". *Journal of medical Internet research*, 22(6).
- De Miguel, A. (2021). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿ puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia?. *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 379-382.
- Emmers, T. M. (2018). Reasons for pornography consumption: Associations with gender, psychological and physical sexual satisfaction, and attitudinal impacts. *Sexuality & Culture*, 22(1), 48-62.
- Joffe, H., y Else, J. W. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185.
- Klein, O., y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of social psychology*, 42(4), 571-593.

- Sellgren, K. (26 march, 2013). *Pupils 'should be taught about risks of pornography'*. BBC. <https://www.bbc.com/news/education-21938823>
- Ollis, D. (2016). 'I felt like I was watching porn': the reality of preparing pre-service teachers to teach about sexual pleasure. *Sex education*, 16(3), 308-323.
- Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval [Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval]. *Bull. Methodol. Sociol.* 26, 25–54.
- The Porn Conversation. (2021). *A project is offering tools for parents to teach the younger generations about porn*. <https://thepornconversation.org/>

RELACIONES SANAS EN LA ADOLESCENCIA: UN RETO EN UNA SOCIEDAD INFLUIDA POR EL AMOR ROMÁNTICO Y EL AMOR LÍQUIDO

Nerea Barrio Corral, Milena Villar Varela
Universidad de Santiago de Compostela

Autoría de correspondencia: nerea.barrio.corral@usc.es

Resumen

Durante la adolescencia se establecen vínculos y/o relaciones afectivas que, hasta ahora no se han considerado importantes, pero que sí son fundamentales para la conformación de la identidad, el desarrollo de habilidades sociales y la transición a la vida adulta de la población adolescente.

Debido a la influencia del amor romántico (y sus mitos) y del amor líquido que se contraponen en la sociedad actual, las relaciones de las personas adolescentes están destinadas a presentar consecuencias negativas si no se educan y cuidan con anterioridad. Es por ello por lo que los objetivos del trabajo son analizar las diferencias entre el amor romántico y el amor líquido y cómo esto afecta a las relaciones amorosas en la adolescencia; y diseñar una propuesta educativa para fomentar la construcción de vínculos y relaciones sanas en la población adolescente.

En definitiva, con la ayuda de estas estrategias educativas propuestas se buscará que las relaciones amorosas de las personas adolescentes estén alejadas de la discriminación por razón de identidad de género, orientación sexual y/o modelo relacional. Esto no solamente contribuirá al bienestar individual de la población adolescente, sino que logrará un bienestar colectivo que repercutirá en una sociedad más sana y menos discriminatoria.

Palabras clave: amor líquido, amor romántico, adolescencia, relaciones amorosas, educación afectivo-sexual.

Introducción / Marco Teórico

Las relaciones afectivas durante la adolescencia se han considerado poco importantes o insignificantes por dos razones principales: por su corta duración y porque la población adolescente no se ha considerado lo suficientemente responsable o seria para construir relaciones amorosas estables (Flores-Hernández, 2021; Páez, 2014; Rojas-Solís y Flores, 2013). No obstante, hoy en día, algunos estudios afirman que este tipo de vínculos conformados en la adolescencia son muy importantes, porque contribuyen a la formación de la identidad, al desarrollo de habilidades sociales con iguales, a la transición a la vida adulta y a la adquisición de autonomía e intimidad (Caycedo et al., 2007; Páez, 2014; Rodríguez et al., 2020). Por lo tanto, sería necesario investigar más sobre cómo son estas relaciones e, incluso, educar para construir relaciones sanas en la adolescencia.

En la sociedad líquida que presenta Bauman (2000), todo es cambiante y todo fluye de manera que no hay nada estable y predomina una sensación de que esperar es algo negativo, una pérdida de tiempo. Del mismo modo, en esta sociedad capitalista y global, el tipo de amor que se presenta es el “amor líquido” (Bauman, 2003), caracterizado por vínculos humanos más frágiles y menos duraderos, llegando a compararse con algo desechable. Así, el autor resalta el consumismo como la principal característica, en la que el sujeto se convierte en objeto, en un producto que debe venderse para ser consumido. Todo esto se traduce en que, en la sociedad actual, no destacan las relaciones estables y duraderas de hace unos años, sino que las personas establecen vínculos más efímeros (aunque no menos intensos). Así, las

personas se preparan para ser “consumidas”, obteniendo una satisfacción inmediata, sin esa “pérdida de tiempo” que destaca el autor en su primera obra. Otra característica que define este tipo de amor (y de sociedad) es el individualismo, en el que la persona intenta alcanzar la mayor libertad y bienestar posibles sin necesidad de atarse, siendo las relaciones más transitorias y efímeras. Esto se desvincula totalmente del ideal del amor romántico que persigue la construcción de una pareja sólida y estable, aunque llena de estereotipos, prejuicios, sexismo, discriminación e incluso varios tipos de violencia (Bauman, 2000; Bauman, 2003; Treus, 2023).

El amor romántico es una concepción del amor que se ha perpetuado durante años y que aún hoy en día continúa haciendo mella en las relaciones amorosas actuales. Existen muchos mitos en torno al amor romántico que provocan consecuencias negativas en los vínculos afectivos de las personas, llegando a convertirse en relaciones tóxicas por girar alrededor de unas expectativas totalmente idealizadas o poco realistas. Los mitos son creencias que se interiorizan en la sociedad, que fomentan el sexismo y perpetúan los roles de género, favoreciendo de esta manera la dominancia del género masculino sobre el femenino (Bisquert et al., 2019). Estos mitos tienen una amplia aceptación en nuestra sociedad, sobre todo en la población adolescente e influyen en las expectativas que presentan sobre cómo deberían ser sus relaciones de pareja (Bonilla et al., 2021; Carrascosa et al., 2019; Rodríguez et al., 2013; Rodríguez et al., 2015). Algunos de ellos, son los siguientes (Bisquert et al., 2019; Gómez Perea y Viejo, 2020; Yela, 2000; Yela, 2003):

- El mito de la media naranja, o la creencia de que existe una persona destinada a ser la pareja ideal de otra.
- El mito del emparejamiento, según el que es algo natural y universal que todas las personas tengan una a pareja (heterosexual) para obtener la felicidad.
- El mito de la heterosexualidad y la monogamia (está relacionado con el mito anterior), en el que se ha instaurado una idea de que lo normal es una pareja heterosexual y monógama y todo lo que se escape de esa realidad es considerado como algo no normal o no natural, provocando rechazo hacia las personas LGBT+ y las personas no monógamas.
- El mito de los celos, o la creencia de que, si existen celos en la pareja, esto es una muestra de amor verdadero.
- El mito de la omnipotencia, en el que destaca la idea de que el amor todo lo puede y es capaz de superar cualquier obstáculo o barrera.
- El mito de la exclusividad, según el que se limita el enamoramiento a una sola persona, no pudiendo enamorarse de más de una persona.
- El mito de la pasión eterna, o la creencia de que la pasión que inunda la primera fase de una relación debe durar toda la vida y siempre con la misma intensidad.
- El mito del matrimonio, según el cual las relaciones amorosas deben de conducir a la unión estable y duradera mediante el matrimonio.

Que las personas adolescentes creen todos estos mitos afecta negativamente en la construcción de sus relaciones amorosas, dado que todo esto puede derivar en consecuencias como la dependencia emocional, la normalización de actitudes o comportamientos poco adecuados dentro de una relación, la constitución de relaciones tóxicas o de maltrato, la incapacidad de ser feliz sin la ayuda de una pareja, celos descontrolados, miedo a la soltería, entre otras (Ferrer et al., 2010; Gómez Perea y Viejo, 2020). Además, estos mitos influyen en la perpetuación de estereotipos y roles de género, haciendo que sea más difícil, si cabe, su deconstrucción (Bisquert et al., 2019).

Es por todo esto que es necesario que las personas adolescentes sepan establecer vínculos y relaciones sanas (de pareja o no), sin enfocarse en los mitos del amor romántico y aprendiendo a ser conscientes de esta nueva sociedad líquida en la que las relaciones son cambiantes y fugaces, educándolas para garantizar la responsabilidad afectiva dentro de sus

relaciones, sin pasar de un extremo (amor romántico) al otro (amor líquido), ya que ninguno de los dos es positivo. Por lo tanto, se propone que se lleven a cabo estrategias para educar esta parte del ser humano, contribuyendo de esta manera al desarrollo integral de las personas y a la no discriminación por razón de identidad de género, orientación sexual y/o modelo relacional, permitiendo que todas las personas puedan relacionarse de una manera positiva y sana sin miedo al rechazo o a la violencia.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Analizar las diferencias entre el amor romántico y el amor líquido y cómo esto afecta a las relaciones amorosas en la adolescencia.
- Diseñar una propuesta educativa para fomentar la construcción de vínculos y relaciones sanas en la población adolescente.

Metodología / Método

La metodología de este trabajo está formada, en primer lugar, por un análisis de necesidades a través de una breve revisión documental y, en segundo lugar, por el diseño de una propuesta educativa para la construcción de relaciones sanas en la adolescencia.

Las necesidades detectadas en algunas investigaciones y artículos sobre la temática resaltan la necesidad de investigar más sobre las relaciones amorosas en la adolescencia, dada su importancia para evolucionar y desarrollarse de una manera integral; además de la urgencia de propuestas educativas para conformar relaciones afectivas sanas entre iguales en la etapa de la adolescencia para prevenir relaciones tóxicas y violencia dentro o fuera de la pareja.

Teniendo en cuenta estas necesidades, se diseña una propuesta educativa para dar solución a ellas.

Los objetivos que se busca lograr a través de esta propuesta son:

- Ser capaz de identificar los signos de una relación tóxica para su prevención.
- Establecer vínculos afectivos sanos dentro de una relación de pareja.
- Desarrollar habilidades sociales.
- Fomentar la expresión de emociones propias de manera sana.
- Desarrollar una comunicación asertiva.
- Identificar las emociones propias y ajenas.
- Identificar y deconstruir los mitos del amor romántico.
- Desarrollar actitudes no homófobas ni sexistas.
- Eliminar conductas discriminatorias hacia otras personas, independientemente de su identidad de género, orientación sexual y/o modelo relacional.

Esta propuesta deberá fomentar la participación activa y dinámica por parte de las personas participantes, el uso de un lenguaje inclusivo y la no discriminación a ninguna de las personas presentes.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos en el análisis de necesidades reflejan la influencia del amor líquido y del amor romántico y sus mitos en las expectativas y creencias que presentan las personas adolescentes sobre las relaciones de pareja. Esto provoca que sus vínculos y/o relaciones no sean sanas y estén rodeadas de incertidumbre, falsas creencias, discriminaciones, violencia, dependencia emocional, entre otras consecuencias negativas.

Es por ello por lo que se confirma que una propuesta educativa podría contribuir a esta construcción de vínculos y relaciones sanas entre la población adolescente, fomentando así su desarrollo integral y el logro de su bienestar personal (y también colectivo).

Conclusiones y Propuestas

En definitiva, los vínculos afectivos están mediados por las emociones (Bisquerra, 2008) y estos son uno de los pilares fundamentales para la construcción de cualquier sociedad. Es por ello que es esencial que las personas se relacionen de manera sana y beneficiosa para ellas mismas y para las otras, favoreciendo así la constitución de una mejor sociedad y con mayor calidad de vida para los individuos que la conforman (Páez, 2014). En el modelo del bienestar psicológico, centro de sus dimensiones básicas, se incluye la de las relaciones positivas con otras personas. En esta dimensión se expone que demasiada vinculación afectiva desemboca en una dependencia emocional, mientras que la escasa vinculación se relaciona con la incapacidad para establecer relaciones afectivas (Vázquez y Hervás, 2008). Por lo tanto, lo ideal sería que todas las personas pudiesen alcanzar un equilibrio en sus vínculos afectivos, para lograr relaciones de calidad en las que los miembros de la pareja vivan un mayor grado de bienestar, satisfacción y compromiso (Martínez et al., 2014).

Finalmente, se propone que, o bien desde los centros educativos, o bien desde proyectos extracurriculares, se lleven a cabo estrategias educativas que ayuden a que la población adolescente constituya relaciones sanas independientemente del modelo relacional que presente o de su condición sexual, pudiendo así experimentar sobre su identidad sexual y relacional.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos*. Paidós.

Bisquerra, I. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.

Bisquert, M., Giménez, C., Gil, B., Martínez, N., y Gil, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 507-518. <https://bitly.ws/3hRNm>

Bonilla, E., Rivas, E. y Pascual, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XXI*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28514>

Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S., y De Jesús, S. N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents. Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31(2), 121-127. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.245>

Caycedo, C., Cubides, I., Martín, A., Cortés, O. F., Berman, S., Oviedo, A. M., y Suárez, I. (2007). Relación entre el género y las experiencias de cortejo y actitudes hacia las relaciones románticas en adolescentes bogotanos. *Psicología desde el Caribe*, (20), 76-92. <https://bitly.ws/3hQE5>

Flores-Hernández, B. G., Guzmán-Pimentel, M., Martínez-Ruiz, L., Jiménez-Castro, M. P., Rojas-Solís, J. L., y Preciado, P. N. (2021). Caracterización de las (nuevas) relaciones románticas de adolescentes. *Avances en Psicología*, 29(1), 47-58. <https://bitly.ws/3hNQK>

Gómez Perea, L., y Viejo, C. (2020). Mitos del amor romántico y calidad de las relaciones sentimentales adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 151-161. <https://bitly.ws/3hRLD>

Martínez, J. L., Fuertes, A., Orgaz, B., Vicario, I., y González, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad de vida en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto

- mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 30(1), 211-22. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135051>
- Páez, M. (2014). Vínculos afectivos juveniles: dilemas y convergencias entre padres e hijos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 114- 129. <https://bitly.ws/3hNQB>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157- 168. <http://dx.doi.org/10.1174/021347413806196708>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Carrera, M.V. (2015). Amor y Sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. 2, 11-14. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.234>
- Rojas-Solís, J. L., y Flores, A. I. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características posmodernas. *Uaricha*, 10(23), 120-139.
- Treus, V. (2023). Amor romántico y amor líquido: un análisis sobre las relaciones sexo-afectivas entre la población joven de A Coruña. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidade da Coruña. <https://bitly.ws/3eGk9>
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Desclée de Brower

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CHILE: BARRERAS Y OPORTUNIDADES PARA IMPLEMENTAR PROGRAMAS EDUCATIVOS

Roxana Nicol Poblete Inostroza
Universidad de Girona

Autoría de correspondencia: roxana.poblete@udg.edu

Resumen

La literatura científica ha enfatizado la importancia de abordar la educación sexual integral (ESI) en los entornos educativos formales. En la última década, se han desarrollado diversas normas jurídicas que promueven la implementación de programas de ESI en Chile. Sin embargo, todavía existen dificultades para garantizar el derecho a la ESI en los centros educativos chilenos. El objetivo de este estudio es identificar las barreras existentes a través de la perspectiva de equipos directivos de diferentes escuelas. Además, se ha incorporado la mirada de docentes que militan en agrupaciones feministas, debido a que durante años han impulsado un discurso en favor de la ESI. Esto, nos ha permitido identificar las oportunidades para la implementación de programas que favorezcan la salud sexual de niños y jóvenes del país. La presente investigación es un estudio exploratorio a través de métodos cualitativos, en el cual se entrevistó a 30 profesionales de la educación, 15 directivos y 15 docentes feministas. Concluimos que los planes de ESI se enfrentan a las barreras internas de docentes y equipos directivos. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos.

Palabras clave: educación sexual integral, familias, religión, docentes feministas, directivos.

Introducción / Marco Teórico

La educación integral en sexualidad (ESI) se ha definido por la UNESCO (2018) como un proceso basado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y adolescentes con conocimientos, herramientas, actitudes y valores para gestionar su conducta sexual, así como poder enfrentarse de manera segura y responsable a sus primeras experiencias sexuales. Además, les permite conocer sus derechos en esta área y contribuye a que puedan gozar de una mejor salud, bienestar y dignidad (Goldfarb y Lieberman, 2021). Trabajos como los de Coello y Ochoa (2019) han mostrado que la pubertad comienza a edades más tempranas, como ocurre también en Chile (Garcés y Garcés, 2021). Este fenómeno implica no solo cambios físicos sino también una redefinición de las normas de comportamiento, culturales y sociales. Es por ello por lo que es crucial proporcionar una educación sexual acorde a cada etapa del desarrollo desde los estadios más tempranos (Sulimán et al., 2017; Collier-Harris y Goldman, 2017).

Desde la perspectiva de la ESI, permite disipar los mitos entorno a una mirada de la sexualidad basada únicamente en el modelo clásico biologicista. La perspectiva integral permite abordar también el reconocimiento de las emociones, la identificación de los cambios físicos y la salud reproductiva sexual del estudiantado (Cameron, Smith, Mercer y Sundstrom, 2020). Las sociedades con una estrecha vinculación religiosa tienen tendencia a presentar más resistencia a la promoción de políticas públicas a favor de la ESI. Este fenómeno es particularmente notable en los contextos donde también existe una relación fuerte entre religión y Estado (Slominski, 2021; Galaz y Poblete, 2019). De esta manera, algunos sectores conservadores buscan estrategias para fomentar o mantener sus posiciones respecto a los

valores morales de la población, logrando influir en la agenda pública y en la toma de decisiones de la clase política (Lamadrid y Benitt, 2019; Moran y Vaggione, 2012). En Chile, diferentes grupos ejercen su influencia sobre los poderes públicos para promover o censurar el debate político entorno a la ESI (Renata, 2019; Jiménez, 2017).

Esto influye inequívocamente en cómo se despliegan los programas de ESI en Chile y en por qué los programas de educación sexual adquieren una mirada basada únicamente en los aspectos reproductivos y fisiológicos de la sexualidad, dejando de lado los aspectos emocionales, de derecho de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y los placeres para centrarse en la prevención de los problemas o peligros que pueden existir en las prácticas sexuales (Baez y Del Cerro, 2015).

Objetivos / Hipótesis

A través de este estudio pretendemos analizar las barreras a las que se enfrentan los equipos directivos en Chile para hacer efectivo el derecho a la ESI, así como identificar las oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI que favorezcan la salud sexual y de derecho de los niños y jóvenes del país. Además, hemos incorporado la visión de docentes militantes de agrupaciones feministas, con la finalidad de garantizar una mirada más reflexiva sobre la implementación de la ESI.

Metodología / Método

La presente investigación se basa de un estudio exploratorio (Valle, Manrique y Revilla, 2022) en el que se pretende identificar unos resultados preliminares sobre los que futuras investigaciones puedan continuar ahondando. Centrado en el análisis de las perspectivas de cuerpos directivos y docentes feministas sobre las barreras y oportunidades para implementar el mandato de ESI en los centros educativos.

Muestra

Un total de 30 personas fueron entrevistadas en esta investigación. Todas ellas formaban parte de los equipos directivos o eran docentes en escuelas públicas y concertadas de la región de Ñuble y Metropolitana. Se eligieron estas dos regiones con la finalidad de obtener visión más diversa. La región metropolitana se caracteriza por ser la más poblada y tener una alta urbanización, además de ser una zona con una alta tasa de migración interna y externa. La región de Ñuble es una zona mayoritariamente rural en la que la agricultura es la principal actividad económica. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: pertenecer al equipo directivo o ser docente militante en alguna agrupación feminista a nivel nacional.

Procedimiento

Se realizaron 30 entrevistas en total, que permitieron alcanzar una saturación teórica aceptable de la información producida (Parker et al., 2019). Las entrevistas se realizaron entre marzo y mayo de 2022 en Chile. Todas las personas entrevistadas aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación

Instrumento y análisis de la información

Para la producción de la información se utilizó la entrevista semiestructurada. Todo el material producido a partir de las entrevistas fue transcrito y procesado a través del análisis del discurso (Bühmann y Schneider, 2019), y para la codificación de los datos se utilizó el software ATLAS.ti. Seguimos una estrategia de codificación flexible (Deterding y Waters, 2018) que se divide en tres fases secuenciales.

Resultados y Discusión

Con la finalidad de abordar el análisis sobre las barreras a las que se enfrentan los docentes feministas y los equipos directivos de las escuelas chilenas, así como para identificar las

oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI, hemos organizado los resultados en torno a cuatro ejes: (1) Barreras para poner en marcha las iniciativas de ESI; (2) El peso del contexto social; (3) Potencialidades de las instituciones educativas y docentes en Chile; (4) Oportunidades para el cambio.

1. Barreras para poner en marcha las iniciativas de ESI

Según los directivos participantes en este estudio, las competencias del profesorado para abordar cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género se presentan como una barrera significativa. La perspectiva de estos es que los equipos docentes no cuentan con la formación específica necesaria sobre los instrumentos pedagógicos para tratar la salud sexual, el bienestar emocional y la dignidad del estudiantado.

2. El peso del contexto social

Según los datos recogidos, algunas familias más conservadoras o vinculadas a las confesiones católica o evangélica dificultan la implementación de un programa de ESI. Las creencias religiosas de alumnado y familias o el posicionamiento político de estas pueden implicar dificultades en el desarrollo de talleres, charlas o actividades asociadas a la ESI. Dejando de lado los derechos sexuales NNA. De la misma manera, los profesionales de la educación también tienen sesgos ideológicos y confesionales que dificultan la implementación de la ESI.

3. Potencialidades de las docentes y de las instituciones educativas en Chile

Se identificó como fortaleza interna que algunos de los profesionales se muestran abiertos a implementar mejoras. Exponen que se están haciendo cambios sobre la ESI, destacando que se cuestionan constantemente sus prácticas docentes y reconocen la necesidad de formarse y capacitarse en temáticas sobre ESI, convivencia escolar y emocional para formar a su estudiantado.

4. Oportunidades para el cambio

Las docentes y directivos ven en los recientes cambios sociales y políticos acaecidos en Chile una gran oportunidad para mejorar las políticas públicas sobre educación sexual. En concreto, se refieren a las fuertes movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el año 2019 y el posterior cambio de gobierno en 2022, el cual se caracteriza por tener una corriente de pensamiento más progresista. Es por esto que ven en este gobierno más disposición para preparar a los centros educativos en materia de ESI.

Conclusiones y Propuestas

El difícil panorama a que se enfrentan los directivos y las docentes feministas a la hora de abordar el plan de educación sexual genera varias resistencias. Las creencias de algunos docentes entorpecen las iniciativas que pueda tener el centro educativo. En este sentido, se sabe que las prácticas pedagógicas de los docentes están determinadas en gran medida por sus creencias implícitas y explícitas (Gay, 2018; Kunter y Baumert, 2013). Esto da pie a que muchas actividades estén sesgadas por la falta de capacitación de los profesionales de los centros educativos en materia de ESI. Según Gursimsek (2010), tanto los docentes como los estudiantes abordan la educación con actitudes, conocimientos, valores familiares y culturales, prejuicios, experiencias relacionadas y temores. Las creencias sobre la diversidad influyen en el pensamiento y la práctica pedagógica de los docentes. Sin embargo, los profesionales de la educación tienen que asumir la responsabilidad para poder generar espacios de encuentro con las familias (y sus creencias) y de esta forma asegurar los derechos sexuales de los estudiantes (Poblete-Inostroza, 2024). Se puede concluir que la propuesta de una ESI se enfrenta constantemente a las barreras internas de los equipos directivos y docentes para llevar a cabo su encargo profesional. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los equipos profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos que operan como lobby para interferir

en la política educativa. Las opciones de los centros educativos para establecer criterios objetivos y rigurosos sobre las necesidades de NNA en materia de educación sexual es primordial para asegurar sus derechos sexuales. Este hecho deja sin efecto las necesidades del estudiantado a una ESI. La ESI debe transformarse para romper con las estructuras patriarcales y desafiar la defensa del heterocentrismo en la educación sexual. Este cambio es esencial para fomentar una comprensión inclusiva y diversa de la sexualidad, que refleje la realidad de todas las identidades y orientaciones sexuales. Autores como Judith Butler (2004) han argumentado que las normas de género y sexualidad son construcciones sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión. Al integrar una perspectiva crítica en la ESI, se puede dismantelar la noción de la heterosexualidad como norma y promover una educación que reconozca y celebre la diversidad sexual (Connell y Messerschmidt, 2005). Este enfoque no solo proporciona un espacio seguro para todos los estudiantes, sino que también contribuye a la formación de una sociedad más justa y equitativa (Foucault, 1978).

Referencias bibliográficas

- Baez, J. y del Cerro, C. G. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Coello, J. y Ochoa, D. (2019). *Educación sexual en adolescentes de 12 a 16 años del Colegio Eugenio Espejo, Babahoyo, Los Ríos, octubre 2018 abril 2019*. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/5781>
- Cameron, A., Smith, E., Mercer, N. y Sundstrom, B. (2020). 'It is our duty:' understanding parents' perspectives on reproductive and sexual health education. *Sex Education*, 20(5), 535-551. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1704720>
- Collier-Harris, C. y Goldman, J. (2017). «Algunos contextos sociológicos a tener en cuenta al diseñar un currículo escolar sobre pubertad/sexualidad». *Revista de Educación de Cambridge* 47(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1143450>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: Volume 1: An Introduction*. Pantheon Books
- Galaz, C., y Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile postdictadura: Opacidades e hipervisibilidades de sujetos LGTBI. *Educación y Revista*, 35(74), 251-269.
- Garcés, M. y Garcés, K. (2021). La iniciación coital en la adolescencia temprana (10 a 14 años) (*Bachelor's thesis*, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23135>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers' College Press.
- Goldfarb, E. S. y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 81-90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.81>
- Jiménez, J. D. (2017). De lo privado a lo público: la celebración del orgullo LGBTI en Costa Rica, 2003-2016. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 18(1), 65-90. <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v18i1.25719>

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudos Feministas*, 27. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709>
- Morán, J. y Vaggione, J. (2012). Ciencia y religión (hétero) sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 2(1), 159-159.
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista Filosofía UIS*, 18(1), 129-150.
- Suleiman, A, A. Galván, K. Harden y R. Dahl (2017). Convertirse en un ser sexual: el “elefante en la habitación” del desarrollo del cerebro adolescente. *Neurociencia Cognitiva del Desarrollo*, 25, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.004>
- Slominski, K. L. (2021). *Teaching moral sex: A history of religion and sex education in the United States*. Oxford University Press.
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA

Valentina Úrsula Celedón Bravo
Universidad Autónoma de Barcelona

Autoría de correspondencia: ValentinaUrsula.Celedon@autonoma.cat

Resumen

¿Qué hace una profesora cuando su estudiante le dice que está embarazada y quiere abortar? ¿Qué nos dice esta situación de la educación sexual en Chile? La presente investigación caracteriza la propuesta de una pedagogía comprometida, donde los profesores se comprometen con las vidas y bienestar de sus estudiantes. El enfoque de este estudio es cualitativo, y para su desarrollo, se hizo un análisis de documentos oficiales ministeriales y del proyecto educativo del centro, junto con entrevistas a una exestudiante y a cuatro profesoras en ejercicio del centro, además de un relato autoetnográfico. Las aportaciones teóricas que nutren esta investigación se enmarcan en las pedagogías feministas, críticas y posestructuralistas. Los principales resultados destacan el rol del docente como referente de confianza y de la red de cuidados que las estudiantes crean en estas situaciones críticas.

Palabras clave: educación sexual integral, educación secundaria, pedagogía comprometida, aborto.

Introducción / Marco Teórico

El presente estudio se posiciona como una investigación feminista decolonial desde el enfoque de una producción de conocimiento situado (Haraway, 1995; Mohanty, 1984, 2008) siguiendo la máxima feminista que recuerda que lo personal es también un asunto político. La perspectiva decolonial es fundamental tanto desde la idea de producción de conocimiento como desde la reconstrucción de los hilos de la memoria de nuestra historia relevando las experiencias locales y voces de quienes no han sido visibilizados desde la academia (Segato, 2013; 2018). El foco decolonial servirá para hablar de soberanía del cuerpo para aproximarse a la educación sexual, afectiva y de género, en tanto esta podría ser empoderante y no reproductora de los discursos heteronormativos (Morgade, 2006; flores, 2008). Para ello se tomará la idea de una pedagogía transgresora como una pedagogía comprometida (Freire, 1970; Hooks, 1994). Se postula que los vínculos que se crean en los espacios educativos son parte de la transgresión, por lo que queda por resolver y profundizar en el rol de los afectos y de la ética del cuidado como parte de una pedagogía que transgrede normas y que se compromete con el otro desde los afectos. La ética del cuidado desde una perspectiva de pedagogía comprometida se propone como un elemento efectivo para la Educación Sexual Integral (ESI).

La soberanía corporal es un punto clave para el desarrollo de una ESI empoderante, tomando en cuenta la agencia infantil (Burman, 2013), donde la voluntad y experiencias de las niñas, niños y jóvenes sean puestas en el centro en las escuelas. El compromiso que debería existir en una educación que se reconozca como feminista, tiene que tomar en cuenta los afectos (hooks, 2020) y abandonar las estructuras normativas de la crueldad (Segato, 2018). Frente a esa pedagogía de la crueldad, se abre la necesidad de construir y diseñar otras pedagogías que rescaten la sensibilidad y vincularidad, que observen y cuiden las heridas que llevan consigo las personas que forman la escuela, pedagogías que se opongan a la crueldad y se reúsen a comprender a los estudiantes como existencias residuales (Garcés, 2020). Para ello, propongo que los vínculos presentes en la escuela pueden ser una de las claves para superar la crueldad del sistema educativo y la efectividad de una ESI feminista y decolonial.

Los potenciales de la conceptualización teórica presentada son la confluencia de diversas perspectivas feministas y educativas no hegemónicas, puesto que es necesario salir del etnocentrismo académico para tomar postura en la producción del conocimiento. De este modo, se destaca la presencia de autoras y activistas que piensan y vivencian el feminismo desde distintos territorios, lo que va en coherencia con la perspectiva de conocimiento situado de la investigación.

Objetivos / Hipótesis

Esta investigación se sitúa en Chile, específicamente en un centro educativo formal donde una adolescente abortó. Tomado en cuenta en la actual discusión sobre una ley de Educación Sexual Integral en Chile, se propone explorar transgresiones dentro de la escuela, a partir de la experiencia de aborto de una adolescente y el acompañamiento que realicé como su profesora, con el fin de esbozar claves para el acompañamiento educativo desde la ética del cuidado y bienestar, en el marco de la ESI.

Metodología / Método

Para explorar las transgresiones a la norma necesarias para compensar una educación sexual deficiente, se escogió realizar una investigación activista feminista (Biglia, 2017) con enfoque cualitativo que toma en cuenta la experiencia de la propia investigadora, en mi rol de profesora en el que acompañé a una estudiante a tomar la decisión de abortar. A este conocimiento situado que se centra en una vivencia en particular, se suman las visiones de otros miembros del centro educativo, y se le da voz de los documentos oficiales. Esta triangulación de perspectivas se utilizó para explorar en las transgresiones, caracterizar la educación sexual en Chile, observar cómo se trata la temática del aborto, identificando discursos y acciones de los profesores con respecto a estas temáticas, para comprender el impacto de los vínculos en la escuela y esbozar líneas de acción para la promoción del bienestar sexual y afectivo de estudiantes que deciden abortar.

El posicionamiento del cuerpo teórico en este estudio se guía de una mirada feminista decolonial que apuesta por una investigación encarnada (Martínez et al., 2014). Se utilizó la autoetnografía para como herramienta para tomar una experiencia personal y conectarla con aspectos sociales (Feliu y Lajeunesse, 2007). La autoetnografía se ha desarrollado con fuerza durante las últimas décadas y se distingue por ser coherente con las metodologías feministas de investigación, en tanto es un ejercicio de autorreflexión sobre la propia experiencia como generadora de conocimiento (Cuero, 2019). También se usó la entrevista semiestructurada para generar diálogos abiertos con la exestudiante del centro y cuatro docentes que siguen ejerciendo en la misma escuela. Los documentos y entrevistas se analizaron a partir del análisis crítico del discurso bajo una perspectiva feminista (Lazar, 2014).

Resultados y Discusión

Los resultados muestran la falla de la actual educación sexual en Chile: hay silencios que van en contra de los acuerdos internacionales y propuestas de la UNESCO para una ESI con enfoque de DDHH. Los documentos oficiales relacionados al Ministerio de Educación proponen programas y actividades que, al no estar acorde al Proyecto Institucional Educativo del centro, no se aplican ni ajustan. La religión se erige como una barrera para hablar sobre sexualidad en la escuela, promoviendo el pánico moral vinculado a estos temas. Las fuentes de información de las y los jóvenes no son programas oficiales educativos ni de salud sexual y reproductiva: las amigas y compañeras forman un espacio de entrega comunitaria de saberes en base a sus propias experiencias. Asimismo, el internet, series de TV y la pornografía son fuentes con las que se educan sexualmente los estudiantes en Chile. Las consecuencias de esta (no) educación sexual es una desinformación perjudicial, ignorancias, desigualdad de género, falta de empoderamiento con el propio cuerpo y una desvalidación de emociones. Las barreras, además de la religiosa, es la propia familia que no cuenta con las herramientas para erigirse como espacio de contención e información. Por otro lado, la “libertad de enseñanza” constitucionalmente anclada, es el argumento con el que se justifica

la ausencia de talleres de sexualidad por parte de las escuelas, erigiéndose como una barrera legal.

Los discursos y acciones relacionados a la educación sexual del profesorado que participó en esta investigación realzan la importancia del cuerpo en la educación a partir de asignaturas como el teatro. Las docentes reconocen la importancia y urgencia de una educación sexual pues ven en el alumnado muchas preguntas y también desarrollo sexual del que no están haciéndose cargo como escuela. La afectividad parece ser el espacio donde las confianzas se abren y las docentes pasan a ser referentes de información y educación para sus estudiantes. Ahí los vínculos se vuelven fundamentales. Si la profesora genera cercanía y una posición sin juicios, los estudiantes acuden a ellas para hacerle las preguntas que no pueden hacerles a sus familias y no encuentran en el currículo de la escuela. Todo esto hace que las profesoras actúen desde el instinto, sin bases claras, expresando una necesidad de formación docente en educación sexual. Por otra parte, surgió otra experiencia de acompañamiento de una docente a una estudiante posterior a su aborto. Un caso similar al que se esboza como centro del estudio. La culpa de la docente por no poder hacer más por su estudiante, además de guardar una información a sabiendas de que le podía afectar en su trabajo directamente, son temáticas centrales de la experiencia. Las profesoras hablaron de transgresiones a la normativa escolar para cuidar de sus estudiantes a partir de caminos no institucionalizados, velando por el bienestar y felicidad de las y los jóvenes. El vínculo profundo transgrede normas institucionales, por el compromiso docente con las vidas de sus estudiantes.

La experiencia de la joven como estudiante del centro da cuenta de la barrera de la religión para tratar temas de sexualidad en la escuela. La exestudiante relata en la entrevista una experiencia de embarazo y aborto adolescente mientras cursaba su último año de enseñanza formal. A partir de esta vivencia, analiza y critica el sistema educativo y la ausencia de educación sexual y afectiva que vivió en su época estudiantil. A partir de referencias de sus primas, que son estudiantes actuales en el mismo centro educativo, dice: “Siento que nada ha cambiado y sigue siendo lo mismo. Siento que va a seguir pasando lo mismo en las sexualidades de los jóvenes, si el tema se sigue no hablando (...) Porque la única visibilidad que tienen [sobre la sexualidad] es el internet y en el internet está el típico porno donde está el hombre y la mujer, donde a veces el hombre maltrata a la mujer y ellos lo encuentran bueno o normal” (Joven entrevistada). La necesidad de educación sexual y la visión crítica de su experiencia son temáticas recurrentes en la entrevista. Un hallazgo importante es la red de amigas y compañeras que se configura como un apoyo comunitario, dentro del espacio escolar, coetáneo y sensible ante el embarazo de la joven y su decisión de abortar. Son las compañeras las que la instan a que hable con su profesora y busque ayuda, de este modo, la docente se configura como un referente fundamental en la experiencia vital de la joven.

A partir de la autoetnografía he podido hacer un proceso de reflexión donde pude ver en retrospectiva lo que hice como profesora y mujer que también abortó en el momento en que una de las estudiantes de mi tutoría me contaba que estaba embarazada, que había hablado con su madre y ambas estaban de acuerdo con que lo mejor para ella era abortar. Para ellas, se destapó una historia familiar de abortos y abandonos parentales, para mí se revivió el duelo de mi propio aborto, ahora en mi posición de profesora. Las necesidades de formación de las que hablan las otras profesoras se hicieron patentes en este caso, donde mi militancia feminista y mi propia experiencia sirvieron de referentes para acompañar a mi estudiante a conseguir las redes de información para que ella pudiera abortar. El acompañamiento posterior, un seguimiento desde el cuidado, fue transformador para mí como mujer y profesora, sabiendo que todo lo que había hecho rompía con las normas y procedimientos de la escuela.

Conclusiones y Propuestas

Para la construcción de una ESI que cumpla con las necesidades de los estudiantes de este siglo, se haga cargo de las sexualidades, preguntas y orientaciones de las y los jóvenes, es

importante en educación se cuestione el rol de los vínculos y cuidados presentes dentro del aula. Para la efectividad de la ESI, el rol del docente como referente de confianza, desde el cuidado y la empatía, se debe construir comprendiendo la pedagogía como práctica de libertad: donde se dialogue y no se esconda que nos afectamos por el otro. Por otro lado, hay que enfatizar en los roles de cuidado y la red de que se construye entre las mismas estudiantes, quienes se protegen y aconsejan basándose en sus propias experiencias. Los saberes subalternos que surgen de una pedagogía comprometida reflejan a aquellas profesoras que saltan normas en pos del bienestar de sus estudiantes, donde el impulso ético prima para proteger a un estudiante (Segato, 2018).

La experiencia de aborto es una vivencia que muchas niñas, adolescentes y mujeres han pasado y muchas veces se exponen a abortos inseguros en clandestinidad, al peligro de muerte, al juicio social y la cárcel. Propongo que el aborto, en el contexto de la ESI, debe ser hablado, trabajando los estigmas sociales asociados, abriendo los canales de información y acompañamiento desde la escuela para aquellas estudiantes que estén pensando en interrumpir voluntariamente sus embarazos o que ya lo hayan hecho. Así, se fomentaría que toda decisión de las estudiantes sea informada y autónoma. Destaco la importancia de educar para tomar decisiones informadas, libres de mitos y estigmas, para cuidar y prevenir desde la escuela. Tal y como está implementada la educación sexual en Chile hoy en día, genera silencios sobre temáticas que no son tratadas en las escuelas, exponiendo a sus jóvenes a situaciones de riesgo.

Referencias bibliográficas

- Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. En J. Romay Martínez (Ed.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 415–422). Biblioteca Nueva.
- Burman, E. (2013). Entre dos deudas: niño y desarrollo (inter)nacional. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3(1), 3-19.
- Cuero Montenegro, A. Y. (2019). ¿Es posible una intervención feminista descolonial? Una reflexión desde la experiencia y la práctica política antirracista. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 21–40.
- Feliu, J. y Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14–21.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature* (pp. 183–201). Routledge.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hooks, b. (1994/2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Editorial Capitan Swing.
- Hooks, b. (2000). *Todo sobre el amor*. Paidós Contextos.
- Lazar, M.M. (2014). Feminist Critical Discourse Analysis. En S. Ehrlich, M. Meyerhoff y J. Holmes (ed.), *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality* (pp. 180-200). Wiley
- Martínez, L.M.; Biglia, B.; Luxán, M.; Fernández Bessa, C.; Azpiazu Carballo, J.; Bonet Martí, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones

- metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Mohanty, C. T. (1989). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179–208.
- Mohanty, C. T. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. In Liliana. Suárez-Navaz, R. Aída. Hernández, & Maylei. Blackwell (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 30–34.
- .

Línea 14. Educación permanente

¿POR QUÉ LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL PRACTICAN MENOS ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA QUE EL RESTO DE LA POBLACIÓN?

María Delgado Toledano¹, Evelia Franco Álvarez², Carmen Ocete Calvo¹
Universidad Pontificia Comillas¹, Universidad Loyola Andalucía²

Autoría de correspondencia: mdelgadotoledano@alu.comillas.edu

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar barreras percibidas por mujeres deportistas con discapacidad intelectual (DI) para la práctica de actividad físico-deportiva (AFD). El estudio ha contado con la participación de 21 mujeres y niñas deportistas con DI, a las que se ha administrado un cuestionario en formato online completado a través de Microsoft Forms, o en formato presencial a modo de entrevista semiestructurada, basado en el cuestionario adaptado confeccionado por Abellán y Januário (2017). Se ha realizado un análisis cualitativo haciendo uso del software QRS NVIVO 14. Los resultados indican que las principales barreras, corresponden con la falta de apoyo, especialmente de familiares; la actitud de las personas del entorno y la doble discriminación relacionada con la discapacidad y el género de las deportistas; la escasez de oferta de actividades deportivas, instalaciones, y materiales de calidad; y la baja autoeficacia respecto a las habilidades motrices. Estos resultados actualizan y apoyan estudios previos realizados por autores como Crespo et al. (2013), López et al. (2020) y Wright et al. (2018). Se concluye que las principales barreras se relacionan con factores contextuales.

Palabras clave: inclusión deportiva, igualdad, mujer, discapacidad intelectual, barreras.

Introducción

La falta de AFD es un grave problema de salud pública, pero aún lo es más para las personas con discapacidad, quienes practican menos debido a las barreras a las que se enfrentan (Ocete, 2021) a pesar de los beneficios y mejoras en la calidad de vida que esta práctica supone para dicho colectivo (Franco et al., 2023). Las mujeres con DI sufren además una doble discriminación que multiplica las barreras que han de superar (Ceballos et al., 2010). La identificación y concienciación de la existencia de dichas barreras es esencial para facilitar la accesibilidad a la práctica de AFD a este colectivo. Este estudio forma parte del Proyecto I+D+I de la Convocatoria 2020 - «Proyectos de I+D+I» del ministerio de Ciencia e innovación, con el proyecto “Actividad física, deporte e inclusión de personas con discapacidad intelectual: procesos motivacionales y calidad de vida (DEIN-DI)” (Referencia: PID2020-114051RA-I00).

Objetivo

El objetivo principal de este estudio es identificar barreras percibidas por mujeres deportistas con discapacidad intelectual para la práctica de actividad físico-deportiva.

Método

Participantes

Procedimiento de selección y criterios

La población optante a muestra engloba a sujetos con DI de género femenino y practicantes de AFD. Teniendo en cuenta estos criterios de selección, se llevó a cabo un doble muestreo dada la dificultad de accesibilidad a dicha población. Por una parte, se procedió a un muestreo no probabilístico de bola de nieve a través de formularios online. Por otra, se realizó un muestreo no probabilístico de conveniencia contactando con sujetos que cumpliesen los

criterios de inclusión a través de la Fundación A la Par.

Muestra

La muestra finalmente se compuso de 21 sujetos de género femenino con edades comprendidas entre los 15 y los 55 años, siendo la media de 22,81 años y la moda 19 años. A pesar de presentar hasta tres tipos de nacionalidades como se muestra en la Figura 1, el país de residencia de todas las participantes es España. La muestra mayoritariamente comparte vivienda con su padre, madre y uno o varios hermanos (9 sujetos), aunque existen otras situaciones de convivencia, como compartir hogar con una pareja, uno de los progenitores, o vivir en una residencia o piso tutelado. En cuanto a la práctica deportiva, los sujetos invierten de media 2,71 horas semanales, con un mínimo de 1 hora y un máximo de 6 horas semanales. Con referencia a los deportes practicados en competición, casi el 43% de los sujetos no compiten actualmente, alrededor del 38% compite en un único deporte, y el 19% en dos deportes. Finalmente, alrededor del 86% son estudiantes, y el porcentaje restante trabajan.

Figura 1

Nacionalidad de las participantes



■ España ■ Bulgaria ■ China

Debido a la participación de sujetos menores de edad, se firmó un consentimiento para la colaboración de estos en este estudio.

Instrumentos

Se diseñó una entrevista semiestructurada basada en el cuestionario adaptado de Abellán y Januário (2017) compuesta de tres bloques; cuestiones sociodemográficas, preguntas abiertas sobre cuestiones generales y preguntas específicas sobre motivación y oportunidades, transporte y tiempo, e instalaciones deportivas.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la compleción de un formulario de Microsoft Forms online, y a través de entrevistas presenciales. El procedimiento de administración comenzó con la difusión del enlace al formulario online por mediación de Special Olympics España. Posteriormente, se realizaron entrevistas presenciales en la Fundación A la Par. Las participantes firmaron previamente un consentimiento informado con un dictamen favorable por parte del Comité de Ética de la Universidad Pontificia Comillas.

Análisis de datos.

Se analizó la información sociodemográfica utilizando Microsoft Excel. Para el análisis cualitativo se utilizó el software QSR NVivo 14, llevando a cabo una lectura flotante de la información recolectada, seguida de un etiquetado inicial y codificación a partir de las unidades de registro (UR) seleccionadas. Posteriormente, se estableció la categorización de verbatim definitiva a través del método inductivo-deductivo. Las UR se nombraron con “a” o “b” (cuestiones generales) o “1.”, “2.”, “3.” (preguntas específicas y subapartados), seguido del número identificativo de cada sujeto. Con el objetivo de aumentar la fiabilidad de los

resultados, se contactó con una investigadora externa para realizar un análisis interobservador.

Resultados y Discusión

Resultados

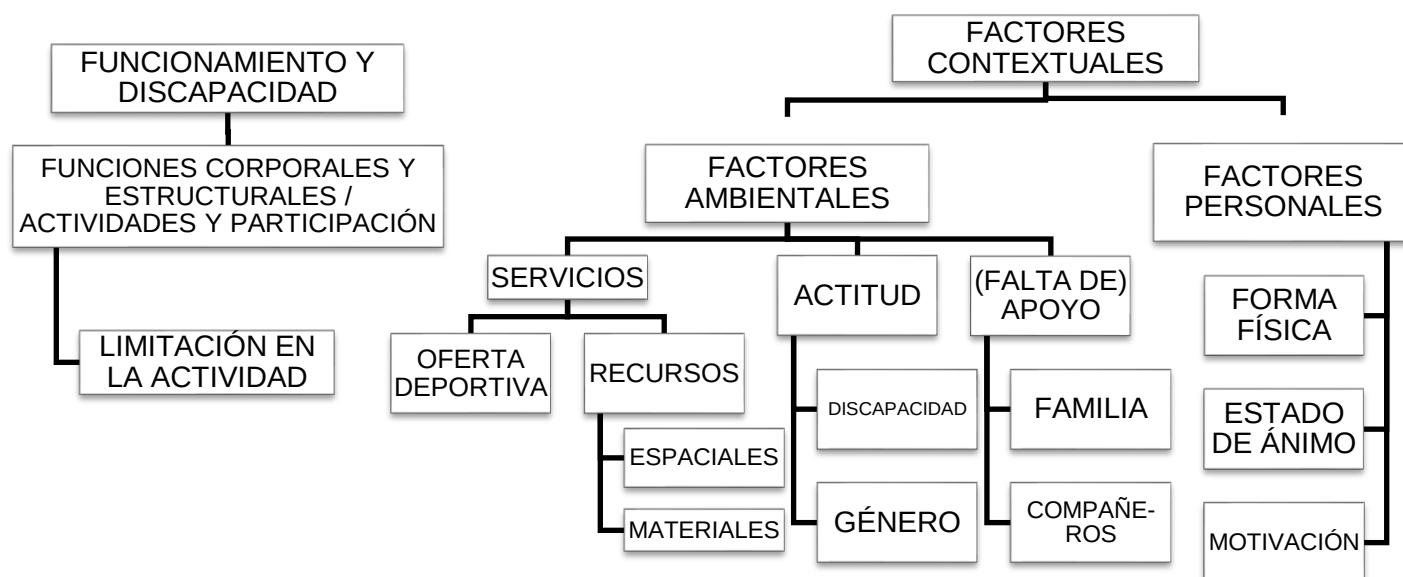
Se obtuvieron 91 verbatim referentes a las barreras percibidas por las participantes para la práctica de AFD. Para facilitar la comprensión de los resultados, la codificación y categorización resultantes del análisis ha sido estructurada atendiendo a la CIF (OMS, 2001) como se muestra en la Figura 1. Atendiendo al Funcionamiento y Discapacidad, se estableció la categoría de limitaciones en la actividad, con una frecuencia de 3 UR: “La discapacidad” [me dificulta la práctica deportiva] (b.003).

Respecto a los Factores contextuales, los datos se desdoblan en los componentes establecidos por la CIF. En primer lugar, se realiza una clasificación según los Factores Ambientales percibidos que dificultan la práctica de AFD a niñas y mujeres. Las categorías emergentes relacionadas con estos factores son: servicios, actitud, y apoyo. Con referencia a los servicios se identificaron 5 UR referentes a la escasez de oferta deportiva y 3 UR en las que se menciona la distancia desde la vivienda hasta el lugar en que se encuentra la oferta deportiva: [Querría practicar] *“voleibol, pero no encuentro un sitio donde hacerlo”* (1.6.6.15) *“En transporte está lejos de donde vivo”* (b.003). También se hace referencia a recursos espaciales y materiales; destacan diversas barreras físicas *“Cuando vas a las pistas, si hay alguien mayor, que no pongan piedras, porque se puede tropezar, o si hay gente que no ve o tiene dificultades para andar”* (3.1.5.15), y la falta o mala calidad de los materiales utilizados: *“Más balones, están flojos y a veces no botan”* (3.1.2.16). En cuanto a la categoría servicios, es necesario destacar un aspecto mencionado repetidas veces (4 UR) por las participantes, el cual no se identifica como barrera, pero podría llegar a serlo: la insalubridad de los baños a los que acuden antes, durante, o tras practicar AFD: *“Mejoraría la limpieza”* [de los vestuarios] *“Y siempre están encharcados, es peligroso”* (3.1.3.05). La falta de apoyo supone una barrera para las participantes, quienes mencionan a una amplia variedad de familiares, como abuela, tía, prima, hermanos, padre o madre. *“[...] mi padre decía que no se me iba a dar bien”* (1.6.6.08). Asimismo, señalan con menos frecuencia la falta de apoyo por parte de algunos compañeros. La última categoría está alineada con la actitud de las personas del entorno de las deportistas, tanto respecto a la actitud hacia la discapacidad *“Por discapacidad sí”* [he sentido que alguien no quería que practicara deporte] *“no todos están preparados para aceptar a personas con discapacidad”* (1.6.2.003), como hacia el género. En cuanto a este, aunque muchas participantes no consideran que su género importe cuando practican AFD (especificación englobada en la categoría de Factores Personales) y asuman que no hay deportes divididos por géneros... *“Da igual el deporte que sea, si te apetece lo haces, no tiene género”* (1.6.1.15)... las participantes sí han vivido situaciones en las que personas de su entorno han mostrado actitudes discriminatorias relacionadas con su género, habiendo sido identificadas 13 UR: *“Mis compañeros que jugaban a fútbol eran solo chicos, y me decían que yo me fuese a gimnasia rítmica”* *“El profesor de Educación Física nos ponía a las chicas a saltar a la comba, y a los chicos a jugar a fútbol.”* (1.6.2.01) [Me dijeron] *“Qué haces haciendo fútbol/boxeo, no puedes estar aquí, esto es para chicos”* (1.6.4.03). Finalmente, ha de ser mencionada una última UR referente a los Factores Ambientales, aunque no es posible confirmar que suponga una barrera específica para la práctica de AFD en mujeres y niñas con DI por condiciones inherentes a la propia discapacidad, o, que se trate de un factor climatológico que influye en toda la población: *“Las temperaturas en verano hacen que me canse más”* (b.02). En segundo lugar, se identifican verbatim relacionados con Factores Personales (FP) enmarcados en los Factores Contextuales (CIF; OMS, 2001). El estado de ánimo o temperamento de las participantes supone una barrera (3 UR), especialmente respecto a la tristeza y el nerviosismo, así como la falta de motivación (1 UR): *“El estado de ánimo cuando estoy triste”* [dificulta mi práctica deportiva] (b.03) *“A veces la falta de motivación”* [dificulta mi práctica deportiva] (b.10). En este aspecto se identificó 1 UR cuyo origen no se establece tanto en ámbito personal, sino como condicionante externo: *“[...] estoy*

muy cansada con la medicación” (1.6.6.10). Asimismo, se identificaron UR relacionados con la baja forma física y la percepción de las habilidades motrices: *“El peso que me sobra”* (b.002) *“Pero se me da fatal, así que no juego”* (1.6.6.05). También destaca 1 UR no clasificado pero perteneciente a los FP propios que condicionan la práctica de AFD: *“Los compañeros me tocan, y no quiero que me toquen”* (b.16). Finalmente, cabe mencionar una categoría aludida en 13 UR que parece no ser clasificable como FP influyente a modo de barrera, pero que sin embargo está relacionada con la actividad diaria de las participantes; la falta de tiempo: *“No tengo a penas tiempo, por otras cosas que tengo que hacer”* (2.2.02).

Figura 1

Esquema de la categorización de barreras identificadas por mujeres con DI atendiendo a la CIF



Nota. Fuente: OMS, 2001.

Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar barreras percibidas por mujeres deportistas con DI para la práctica de AFD. Tras analizar los datos se identificaron diversas barreras relacionadas con aspectos tanto internos como externos a las deportistas. Atendiendo a los servicios, y coincidiendo con López et al. (2020), destaca la falta de oferta de actividades e instalaciones para la práctica de AFD. Del mismo modo, al igual que los resultados de Abellán y Januário (2017), una minoría de las participantes identifican la distancia a la ubicación de las instalaciones deportivas como una barrera. En el caso de los recursos materiales, destaca la barrera que supone no disponer del equipamiento necesario, o que este no esté en condiciones óptimas para su uso. Respecto al apoyo de las personas del entorno se hace necesario destacar la relevancia de los familiares, quienes tienen un rol esencial que podría suponer una barrera (Quintana, 2023), así como los amigos y compañeros de equipo.

Además, los resultados mostraron barreras referentes a la influencia de la propia discapacidad de las deportistas como limitación en la práctica, como indican Wright et al. (2018), aunque esta característica quizá esté especialmente relacionada con otra barrera; la percepción de baja autoeficacia en torno al desempeño de habilidades motrices (Crespo et al., 2013), y no tanto con la limitación real por motivo de sus funciones corporales y estructurales. Se encontraron barreras relacionadas con el estado de ánimo cambiante de las deportistas, así como con el cansancio, coincidiendo con López et al. (2020), aunque provocado por la falta de forma física, las altas temperaturas en verano, o la prescripción de medicación. Respecto a esta última barrera, y a excepción de la última razón mencionada, en este estudio no es

posible identificar si esta barrera está asociada a las características de las participantes, o se trata un factor que afecta a la población general. Finalmente, se hallaron barreras relacionadas con la doble discriminación a la que se enfrentan las mujeres con discapacidad señalada por Ceballos et al. (2010); los resultados mostraron la existencia de una percepción de actitud negativa hacia la discapacidad, así como la restricción en la participación en AFD y la verbalización de comentarios discriminatorios por cuestiones de género. Más allá de la relevancia que tienen estos resultados en el Proyecto I+D+I en el que se enmarca este estudio (Referencia: PID2020-114051RA-I00), algunas posibles futuras líneas de investigación podrían ser ampliar la muestra, alcanzando más mujeres deportistas con DI que realicen AFD variadas en diferentes localizaciones del territorio nacional, así como mujeres españolas con DI no deportistas, identificando barreras percibidas para no practicar AFD.

Conclusiones

Atendiendo a la percepción de mujeres y niñas deportistas con DI acerca de las barreras para la práctica de AFD, los hallazgos obtenidos sugieren que las barreras principales corresponden con la falta de apoyo, especialmente de familiares; la actitud de las personas del entorno y la doble discriminación relacionada con la discapacidad y el género de las deportistas; la escasez de oferta de actividades deportivas, instalaciones, y materiales de calidad; y la baja autoeficacia respecto a las habilidades motrices. Estas indican la necesidad por parte de la comunidad educativa en formar al profesorado a través de estrategias tanto motivacionales como facilitadoras de la inclusión para que las niñas y mujeres con discapacidad intelectual practiquen en mayor medida AFD con la finalidad de la salud y el bienestar. Para ello, la coordinación de los diferentes agentes presentes en el entorno educativo es de especial relevancia, incluyendo en su praxis la filosofía de la inclusión real, en la que el alumno participa de manera activa.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. y Januário, N. (2017). Barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva. *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 419-431. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1023>
- Ceballos, O., Medina, R., Ochoa, F. y Carranza, L. E. (2010). Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares. *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*.
- Crespo, N., Corder, K., Marshall, S., J. Norman, G., Patrick, K., Sallis, J. y Elder, J. (2013). An Examination of Multilevel Factors That May Explain Gender Differences in Children's Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 982-992.
- Franco, E., Ocete, C., Pérez-Calzado, E. y Berástegui, A. (2023). Physical Activity and Quality of Life among People with Intellectual Disabilities: The Role of Gender and the Practice Characteristics. *Behavioral sciences*, 13(773). <https://doi.org/10.3390/bs13090773>
- López, A., Domínguez, J. y Portela, I. (2020). Barreras percibidas para la práctica del ejercicio físico en adolescentes: diferencias según sexo, edad y práctica deportiva. *Journal of Sport Psychology*, 29, 84-90.
- Ocete, C. y Zapata, M. (2021). *Introducción a la inclusión de personas con discapacidad en los deportes de hielo*. Federación Española de Deportes de Hielo.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Organización Mundial de la Salud.
- Quintana, I. (2023). *Motivos y barreras hacia la práctica físico-deportiva en mujeres universitarias de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU*. [TFM]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Wright, A., Roberts, R., Bowman, G. y Crettenden, A. (2018). Barriers and facilitators to physical activity participation for children with physical disability: comparing and

contrasting the views of children, young people, and their clinicians. *Disability and Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1432702>

DISEÑANDO UNA PROPUESTA INSTRUMENTAL PARA MEDIR LA ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

Paula Rodrigo Bordera, Emelina López González, Alfredo Pérez Boullosa
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: paurobor@alumni.uv.es

Resumen

En este trabajo se describirán las siguientes fases del diseño de una propuesta instrumental para medir la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas: (a) explicación de los argumentos teóricos de partida; (b) localización y análisis de diferentes instrumentos previos para medir actitud hacia las matemáticas, ansiedad hacia las matemáticas y actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas, y (c) construcción de una propuesta instrumental y validación por jueces y posibles usuarios. Parte de la tercera fase se encuentra en elaboración dentro de la realización de una tesis doctoral en curso. Aquí se reportarán los resultados de la revisión de instrumentos que inspiraron la construcción inicial de la propuesta, y los ítems eliminados tras los procesos de validación de jueces y grupo focal de usuarios. Se espera que, tras la finalización de la investigación, pueda establecerse un instrumento definitivo que sea especialmente sensible a los indicadores del componente afectivo de la actitud, de forma que pueda detectarse tempranamente si hay desinterés y aversión hacia las matemáticas, lo que puede determinar la elección de futuros estudios.

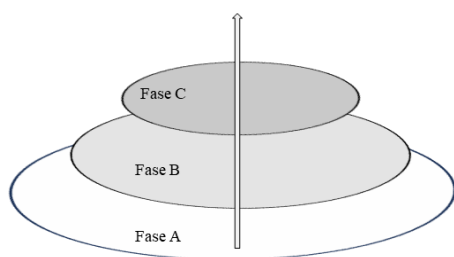
Palabras clave: actitud hacia las matemáticas, ansiedad hacia las matemáticas, aprendizaje, orientación académico-profesional.

Introducción / Marco Teórico

Se describirán algunas fases del diseño de una propuesta instrumental para medir la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas. Forma parte del trabajo de una tesis doctoral que se encuentra en elaboración. Estas fases son las siguientes: (a) explicación de los argumentos teóricos de partida; (b) localización y análisis de diferentes instrumentos previos para medir actitud hacia las matemáticas, ansiedad hacia las matemáticas y actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas, y (c) construcción de una propuesta instrumental y proceso de validación por jueces y posibles usuarios. Observando la Figura 1 se aprecia el encaje de cada una de las fases. Se ha optado por estudiar la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas porque se ha investigado desde el ámbito académico, con experiencias propias del alumnado en el contexto académico de aprendizaje.

Figura 1

Fases del estudio



Centrados en el estudio de la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas, y estableciendo un paralelismo con el estudio de las actitudes, en general, varios trabajos identifican un carácter multidimensional al tratar la actitud hacia las matemáticas, determinando las dimensiones de partida en tres grandes componentes: cognitivo, afectivo y comportamental (Estrada, Batanero y Fortuny, 2003 y Gómez-Chacón, 2000). En esta línea, los trabajos de Auzmendi (1992), Gil (1999), Gómez-Chacón (2000), Estrada, Batanero y Fortuny (2003) y Morales (2006) diferencian en ellas tres factores básicos, a saber, componente cognitivo, afectivo y conductual.

Se suelen establecer interrelaciones entre las tres dimensiones, tal y como aseguran McGuirre (1985) y Ajzen (1991). No obstante, la elevada correlación entre los tres componentes hace complicada la tarea de diferenciarlos conceptualmente. Siendo todos los componentes determinantes, consideramos que el componente afectivo en el alumnado puede repercutir en muchas esferas de la vida académica, como en el rendimiento académico, en el abandono de cursos con mayor presencia de matemáticas, y en la preferencia de itinerarios posteriores que no exijan un alto nivel en las mismas.

Objetivos / Hipótesis

Este trabajo partirá de la toma de conciencia de esta realidad. El interés se centrará en saber qué elementos actitudinales pueden medir el desencanto y desazón hacia las matemáticas que afectan al bajo rendimiento académico y a la falta de elecciones académicas futuras asociadas con las matemáticas. Se planteará, por tanto, diseñar una propuesta instrumental que mida la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas con una visión multidimensional del constructo, además de atender con detalle a las variables y elementos del componente afectivo sin menoscabo de los otros componentes. Para conseguir este hito, se consideró adecuado primeramente revisar todas las escalas que han barajado reactivos de los componentes conductual y cognitivo, no solo del afectivo, lo que implicó revisar instrumentos que miden actitud hacia las matemáticas, ansiedad hacia las matemáticas y actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas. A partir de la revisión de escalas previas, se fijará el objetivo de elaborar una propuesta instrumental de elementos o reactivos para ser validada por parte de jueces del ámbito académico, así como un estudio de los mismos reactivos por medio de un grupo focal de posibles usuarios de la escala diseñada.

Metodología / Método

Para la creación de la escala de elaboración propia se realizará una revisión de todas las escalas publicadas sobre actitud hacia las matemáticas y ansiedad hacia las matemáticas. Para ello, se aportará una amplia revisión de estos instrumentos, tales como el nombre de la escala o publicación asociada, el año de publicación, el perfil de alumnado destinatario, las dimensiones e indicadores principales, así como indicadores de calidad que reportan. En la tabla 1 se pueden consultar los instrumentos revisados para la creación de la escala propia (en este resumen únicamente se reportan los datos del nombre del instrumento o la publicación, año e indicadores de calidad).

Tabla 1

Instrumentos de actitud hacia las matemáticas, ansiedad hacia las matemáticas y actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas

Instrumento o publicación. Autores.	Año	Indicadores de calidad
Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS). Richardson y Suinn	1972	Correlación Pearson .85 Alfa de Cronbach .97
MARS-Revised. Plake y Parker	1982	<i>No reportado</i>
MARS-Adolescents (MARS-A) Suinn y Edwards	1982	Alfa de Cronbach .96
Math Anxiety Questionnaire (MAQ). Wigfield y Meece	1988	Alfa de Cronbach .82 y .72
MARS-Elementary (MARS-E) Suinn, Taylor y Edwards.	1988	Alfa de Cronbach .88
Shortend MARS (S-Mars). Alexander y Martray.	1989	<i>No reportado</i>
Mathematics Anxiety Scale for Children (MASC). Chiu y Henry.	1990	Alfa de Cronbach .92
Mathematics Anxiety Survey (MAXS). Gierl y Bisanz.	1995	Alfa de Cronbach .70 - .89
Math anxiety questionnaire (MAQ). Thomas y Dowker.	2000	Alfa de Cronbach .83-91
Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS). Hopko, Mahadevan, Bare y Hunt.	2003	Alfa de Cronbach .90
Cuestionario para medir la ansiedad hacia las matemáticas. Muñoz y Mato.	2007	Alfa de Cronbach .84
Mathematics Anxiety Scale for Students (MASS). Ko y Yi.	2011	Alfa de Cronbach .97
Mathematics Anxiety Scale (MAS). Mahmood y Khatoon.	2011	Alfa de Cronbach .87
Scale for Early Mathematics Anxiety (SEMA, based on MAR). Wu, Barth, Amin, Malcarne y Menon.	2012	Alfa de Cronbach .87
Pictorial Test for Early Signs of Math Anxiety. Aarnos y Perkkila.	2012	<i>No reportado</i>
Child Math Anxiety Questionnaire (CMAQ, based on MARS-E) Ramírez, Gunderson, Levine y Beilock.	2013	<i>No reportado</i>
Psychometric propieties of the Revised Child Mathematics Anxiety Questionnaire (CMAQ-R) for Spanish Speaking Children. Guzmán, Rodríguez, Ferrerira y Hernández-Cabrera.	2020	<i>No reportado</i>
2-Item Mathematics Anxiety Scale. Vukovic, Kieffer, Bailey y Harari.	2013	<i>No reportado</i>
The Single-Item Math Anxiety Scale: An Alternative Way of Measuring (SIMA). Nuñez-Peña, Guilera y Suárez-Pellicioni.	2014	Alfa de Cronbach .94

Validation study of the abbreviated math anxiety scale: Spanish adaptation (adaptation of AMAS). Brown y Sifuentes.	2016	Alfa de Cronbach .901
Math anxiety, a hierarchical construct: Development and validation of the Scale for Assessing Math Anxiety in Secondary education (SAMAS). Yanez-Marquin y Villardón-Gallego.	2017	<i>No reportado</i>
Development of Mathematics Anxiety Scale: Factor Analysis as a Determinant of Subcategories (MAS). Zakariya.	2018	Alfa de Cronbach .86
Psychometric properties of the RMARS Scale in High School Students. García-Santimillán, Martínez-Rodríguez y Satana.	2018	<i>No reportado</i>
Escalas de Actitudes hacia las Matemáticas. Aiken.	1974	Alfa de Cronbach 0.95-0.85
Escalas de Actitudes hacia las Matemáticas. Aiken.	1979	<i>No reportado</i>
Mathematics Anxiety Scale (FMAS). Fennema y Sherman.	1976	<i>No reportado</i>
Cuestionario de Actitudes hacia las Matemáticas. Michaels.	1977	<i>No reportado</i>
The Mathematics Attitude Inventory (MAI). Sandman.	1980	Alfa de Cronbach 0.68-0.69
Estudio sobre actitudes hacia matemáticas. Gairín.	1990	<i>No reportado</i>
Escala de Actitudes hacia las Matemáticas (EAM). Auzmendi.	1992	Alfa de Cronbach .93
EAHM-V. Bazán y Sotero	1998	Alfa de Cronbach .90
Cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes de la ESO hacia las matemáticas. Escudero y Vallejo.	1999	<i>No reportado</i>
The Attitude Toward Mathematics Inventory (ATMI). Tapia y Masch.	2004	<i>No reportado</i>
Diseño y validación de un cuestionario para medir las actitudes hacia las matemáticas en alumnos de ESO. Muñoz y Mato.	2006	Alfa de Cronbach .97
Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición. Alemany y Lara.	2010	Alfa de Cronbach .92
The math and me survey. Adelson y McCoach.	2011	<i>No reportado</i>
Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. Palacios, Arias y Arias.	2014	Alfa de Chromach .95 Omega de McDonald .94 GLB .97
Diseño y validación de una escala de actitudes hacia las matemáticas. Stezer, Vernucci, Aydmune, Valle y Andrés.	2020	Alfa de Chromach .92.

Resultados y Discusión

A partir de la revisión de las dimensiones e indicadores de todos los instrumentos revisados, se desglosaron y seleccionaron los componentes, elementos y reactivos de interés, de forma que se contemplará la visión multidimensional referida arriba; con ello, se creará una

propuesta instrumental de 70 reactivos. Esta propuesta será sometida a un proceso de validación por nueve jueces de diversas etapas educativas.

En el proceso de validación de los 70 reactivos los jueces consideraron tres medidas de calidad del ítem: relevancia (R), claridad (C) y adecuación (A). A partir de las respuestas, se calcularán los índice Kappa de Cohen (proporción de acuerdos observados más allá del azar respecto del máximo acuerdo posible, Abaira, 2000).

Empleando un grupo focal se realizará también una validación cualitativa de la escala con posibles destinatarios del instrumento, particularmente alumnos de Educación Secundaria. Se debatirá, entre otras cuestiones, el empleo de términos adecuados en la redacción de los reactivos, sentido de estos y posibles connotaciones terminológicas no detectadas por los investigadores. Las propuestas de mejora serán incorporadas al instrumento piloto.

Posteriormente, quedarán recogidos todos los reactivos a eliminar después de los tres procesos: validación de los jueces, grupo focal y análisis de los ítems a partir de la aplicación del instrumento a las muestras de estudiantes; se aportará también el coeficiente Alpha de Cronbach si se elimina el elemento.

Conclusiones y Propuestas

Una vez realizada la tercera fase señalada en este trabajo, se espera terminar de construir un instrumento definitivo que sea especialmente sensible a los indicadores del componente afectivo de la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas, sin olvidar el entramado de relaciones que mantiene este componente con los otros dos componentes, cognitivo y comportamental. Se buscará aplicarlo en muestras de estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato, con el fin de construir un modelo predictivo del rendimiento en matemáticas en el que se pueda determinar el peso de cada componente actitudinal y de cada indicador del componente afectivo. Como hemos señalado, nuestra hipótesis es que el componente afectivo tiene una estrecha relación con el rendimiento académico en matemáticas y con la futura elección de estudios relacionados con las matemáticas.

Estos resultados permitirán realizar una correcta orientación académica y profesional de cara a estudios postobligatorios y de elección de itinerarios formativos con matemáticas en educación superior. De esta manera, se fomentará así la madurez vocacional y la autorientación del alumnado a lo largo de la vida, para que, a partir del autoconocimiento y de la información disponible sobre las diferentes opciones académicas, formativas y profesionales, sea competente para tomar decisiones responsables, ajustadas y libres de sesgos.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Abaira, V (2000). El índice Kappa. *Notas estadísticas. Semergen*, 27, 247-249.
- Auzmendi, E. (1992): *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria. Características y medición*. Ediciones Mensajero.
- Estrada, A.; Batanero, C y Fortuny, J. M. (2003). Actitudes y Estadística en profesores en formación y en ejercicio. En *Edicions de la Universitat de Lleida Actas del 27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa*. Universidad de Lleida.
- Gómez Chacón I. M. (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 233-346). Random House.
- Morales, P. (2006). *Medición de las actitudes en Psicología y Educación. Construcción de cuestionarios y problemas metodológicos*. Universidad Pontificia Comillas Ortega Ediciones.

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR DESDE EPJA: EL RELATO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Tabata Contreras-Villaobos¹
Paces, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso¹

Autoría de correspondencia: tabata.contreras@pucv.cl

Resumen

El abandono escolar (AE) es un proceso complejo que vulnera y excluye dentro de los sistemas educativos. A nivel mundial, es la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) la institución que constituye frecuentemente el lugar de transformación de esta realidad. No obstante, esta tarea la enfrentan con escasos recursos y capacidades de base, en un marco normativo que les invisibiliza y precariza. A través de un estudio de caso cualitativo en Chile y España, se recogen experiencias y prácticas previas en el sistema educativo regular sobre exclusión respecto al AE de dos perfiles: 1) estudiantes, quienes posteriormente han buscado terminar sus estudios desde la EPJA; y 2) docentes que buscan atender la problemática, acoger las trayectorias educativas diversas y proteger el derecho educativo de los primeros. Desde los resultados se identifica la generación de dinámicas contrahegemónicas y modos alternativos de vínculo ante un orden educativo neoliberal excluyente. Se concluye que, desde una perspectiva crítica de justicia socioeducativa, solo mediante el reconocimiento y vínculo se pueden revertir las consecuencias de las prácticas de exclusión que han llevado al AE, donde el rol y las acciones de los y las docentes EPJA es clave.

Palabras clave: experiencia educativa, prácticas contrahegemónicas, abandono educativo, EPJA

Introducción / Marco Teórico

La educación, entendida como un derecho fundamental, se posiciona como un factor clave para fortalecer una ciudadanía crítica y participativa (UNESCO, 2020). Sin embargo, históricamente ha enfrentado desafíos considerables, especialmente en términos de inclusión y equidad (OECD, 2019), permeados por condiciones desiguales que delimitan tránsitos por el sistema educativo. Uno de los principales problemas que emanan de este contexto es el abandono escolar (AE), entendido como un proceso complejo que da cuenta de la falla estructural y transversal del sistema. El AE refleja las desigualdades de un contexto neoliberal que tiene consecuencias a diversos niveles, como también la falta de respuesta política y local acorde a la diversidad y las necesidades de las y los estudiantes (Letelier, 2021; Tarabini, 2018).

El AE afecta desde edades tempranas, se va consolidando a través de hitos y prácticas de exclusión (López et al., 2022), impactando negativamente en el desarrollo personal, social, económico y laboral. Esta problemática afecta de manera desproporcionada a grupos vulnerables y marginados, perpetuando así las brechas sociales, de acceso y permanencia a la educación y a la sociedad (UNESCO, 2022). Además, a nivel sociocultural el AE se ve reforzado por pedagogías que promueven la precariedad y la crueldad, reproduciendo desigualdades y excluyendo a quienes no se ajustan a los estándares establecidos (Bourdieu & Passeron, 1977).

Se genera una oposición a las formas opresivas y de violencia dentro del sistema educativo, donde ciertos estudiantes descubren con resignación que la escuela no responde a sus inquietudes y necesidades (Neut et al., 2019), siendo la escuela un espacio que les violenta, estigmatiza y en el fondo les anula (Araujo, 2009). Esto se soporta en una estructura precaria que selecciona, amenaza e incluso desecha a quienes no cumplen sus parámetros, donde se

esperan tránsitos que enfatizan la productividad y la funcionalidad, omitiendo todo devenir de trayectorias académicas discontinuas o de mayor complejidad. Se impone, por tanto, un orden educativo hegemónico donde operan prácticas concretas y un currículum oculto que reproduce jerarquías, marginando y excluyendo a quienes escapan de los estándares productivos y mercantilistas (Tarabini et al., 2015; Vásquez et al., 2018).

Frente a esta realidad, la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) emerge como una alternativa para reintegrar a quienes han salido del sistema educativo formal, proporcionando un espacio de aprendizaje continuo, permanente y de reingreso para alcanzar la autonomía (Freire, 1993; Redondo y Caballero, 2019). No obstante, la EPJA también enfrenta desafíos, entre estos, la falta de recursos y apoyo político, la desactualización de los currículos y la rotación docente (Contreras-Villalobos et al., 2022; Sagredo y Castello, 2019). Esta falta de atención a las necesidades específicas de la EPJA aumenta el riesgo de que siga reproduciendo el proceso de abandono educativo, perpetuando un ciclo de exclusión socioeducativa (Apple, 2013; Giroux, 2013).

Desde este marco de exclusión y vulneración es que EPJA busca potenciar la formación y la educación, pero ahora intentando un desarrollo integral y personal que incluye aspectos no cognitivos y no enfocados a la formación mercantilista o productiva, sino en la construcción de un sujeto autónomo y con capacidad de agencia (Paniagua, 2022). En búsqueda de la equidad y la justicia social mediante la premisa de que la educación es un derecho, la EPJA se conforma como un modelo educativo que considera las violencias y opresiones producidas por el orden educativo neoliberal, el determinismo económico que lo informa, las políticas que de este se desprenden y las normas hegemónicas que normalizan determinadas trayectorias educativas. En este sentido, la EPJA busca el reconocimiento y la visibilización de aquellas experiencias locales y particulares de vulneración y deslegitimación de los estudiantes en el sistema educativo hegemónico, intentando construir una respuesta a quienes han sufrido el AE. Desde ahí su relevancia como espacio de liberación y transformación, siendo el centro de esta investigación.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de este trabajo consistió en identificar las experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan revertir al abandono escolar en EPJA, desde sus propios agentes: estudiantes, docentes.

Al respecto, sostenemos que los vínculos, prácticas y experiencias cotidianas que acontecen en EPJA conforman un marco de alteridad al orden educativo hegemónico del sistema regular y que, desde un posicionamiento transformador, responden críticamente al fenómeno del AE. En esta dirección, inscribimos un conjunto de interacciones y saberes desarrollados en EPJA como expresión de una praxis de resistencia, un proceso protagonizado por las agentes escolares, las que plantean relatos, prácticas y valores alternativos, derivados de una crítica ante una situación alienante o de deshumanización.

En concreto, sostenemos que el despliegue y el énfasis en los saberes locales, la adaptación del currículum, y la elaboración de una respuesta pertinente a cada contexto, son prácticas de resistencia. Estas intentan, por una parte, desmontar dinámicas de expulsión y fracaso del sistema educativo regular como componentes estructurales del orden educativo; y, por otra, enfrentar los valores del orden educativo neoliberal aquel que hace circular socialmente una pedagogía de la precariedad y la crueldad (Giroux et al., 2022; Segato, 2018).

Metodología / Método

El presente trabajo de corte cualitativo (Flick, 2018), se enmarcó en un estudio de caso múltiple realizado en Chile y España para identificar las experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan revertir al abandono escolar en EPJA; analizando las tramas de inteligibilidad, las experiencias, y las prácticas locales que son comunes a ambos casos (Pérez-Luco et al., 2017). Pese a que las diferencias histórico-políticas y sociales de los contextos involucrados son evidentes, desde un marco de justicia social, entendemos que

existen convergencias y transversalidades a las problemáticas, tensiones y resistencias de EPJA a nivel transnacional, lo que permite hacer inferencias y comparaciones relevantes sobre el objetivo de la investigación (Glaser y Strauss, 2017).

La selección de las participantes fue a través de un muestreo teórico a partir de criterios particulares para una máxima expresión y comprensión del fenómeno. En total, participaron 35 estudiantes, 18 docentes y 8 representantes de equipo directivo, quienes pertenecen a 12 centros educativos (8 en Chile y 4 en España). La técnica de recogida de datos empleada fue mediante entrevistas individuales, grupales y 4 mesas de trabajo virtuales de análisis participativos en que interactuaron entre sí los y las agentes educativas.

Una vez recogidos los datos y transcritos, se atendieron las tramas de significado relevantes, proceso iterativo de cinco ciclos en los que progresivamente se fue profundizando el nivel conceptual del análisis. Posteriormente, las categorías emergentes fueron puestas en evaluación para reflexionar sobre la relevancia, la consistencia y la pertinencia. En esta misma fase se discutió sobre la pertinencia conceptual y teórica de las categorías emergentes conforme se iban depurando. Como resultado de este proceso analítico y deliberativo se conformaron las tres categorías analíticas que constituyen los resultados de la investigación. En cuanto a los criterios éticos, esta investigación se llevó a cabo siguiendo las directrices éticas y de confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), respaldada por el comité de la universidad a la que pertenece parte del equipo de investigación.

Resultados y Discusión

Se agrupó la información en tres categorías que pretenden identificar desde las voces de sus propios agentes (estudiantes, docentes y equipos directivos), las experiencias y prácticas educativas que buscan responder al abandono escolar en EPJA y que se exponen a continuación:

- *“Me quitaron globos de una mochila y me pusieron piedras”* es la primera categoría que da cuenta de relatos de estudiantes frente a las experiencias y traumas de exclusión educativa que fueron demarcando el proceso de abandono educativo. Se narran aquellos hitos que les fueron alejando del sistema educativo regular, perfilando una ruta de exclusión y expulsión, presionando para abandonar su trayectoria formativa inicial. Se enfatiza un andamiaje biográfico marcado por traumas curriculares y vinculares que estigmatiza y afecta a los colectivos más vulnerabilizados.
- *“El que no sigue ese camino está crucificado”* es la segunda categoría que se elabora a partir del relato de docentes sobre los significados asociados al proceso de AE. En esta, se recogen los relatos sobre la experiencia de exclusión y abandono escolar de estudiantes, desarrollando la propia comprensión que tienen sobre el fenómeno. También en esta categoría se da cuenta del posicionamiento que toman estas personas ante las dinámicas expulsoras y excluyentes del sistema educativo regular, de las que deben hacer frente desde la EPJA. Es así como se puede identificar una comprensión crítica del sistema educativo regular, sus actuales fracasos y dolencias ante el colectivo de estudiantes.
- *“No puedo pensar en un resultado académico, tengo que pensar que estén bien”* es la tercera categoría buscó ilustrar, a partir del cruce de relatos entre estudiantes, docentes, cuáles son las prácticas que se llevan a cabo dentro de EPJA para transformar las condiciones precarias y excluyentes de sus estudiantes, describiendo así una serie de “Prácticas contrahegemónicas” para revertir el abandono educativo. Estas prácticas se basan en la construcción de un vínculo direccionado hacia el acompañamiento del proceso de aprendizaje y el desarrollo de la agencia, fundamentalmente, orientado por una lógica de cuidado y amor.

Conclusiones y Propuestas

Los resultados demuestran una experiencia particular que constata la definición de rutas demarcadas por un orden educativo y moral neoliberal, que naturaliza el fracaso, la desvinculación y la anulación del sujeto. La exposición a este circuito desigual, concatenado de hitos que van menoscabando la subjetividad de quienes deben salir del sistema educativo regular, se sedimentan en una memoria del trauma, la cual orienta las trayectorias biográficas y socioeducativas, concretándose en la experiencia de abandono educativo.

A pesar de las diferencias de cada contexto del caso chileno y español, las rutas de exclusión devienen de adscripciones sociales mayores sistémicas de exclusión (desigualdad estructural, marginación social, precariedad económica, etc.), traducidas en hitos donde el autoritarismo docente, las humillaciones escolares, y la pérdida de sentido e irrelevancia curricular son transversales. Tales dinámicas generan un sentimiento de desorientación, de disociación con el presente, de desvinculación con el entorno y de pérdida de adhesión hacia la institución. Con el tiempo, tal desafiliación inicial se agudiza, tornándose irreversible, este proceso propiamente escolar se encuentra pivotado por la emergencia de unas pedagogías informales que circulan en el espacio social y cuyo objetivo es la naturalización de la precariedad y el desprecio o la indiferencia hacia el dolor ajeno (Giroux, 2013).

Desde una perspectiva propiamente pedagógica, esta modalidad comprende otra forma de hacer educación. Esto se traduce en el establecimiento de modos comprensivos y de estructuras organizacionales e instruccionales que contrastan con aquellas verificadas en la educación regular. Este posicionamiento implica una mirada crítica y empática hacia las trayectorias de las estudiantes por parte de las agentes educativas de EPJA, como también una comprensión sobre las consecuencias que tienen en la subjetividad de las estudiantes los hitos de exclusión, los que deben ser considerados en su quehacer pedagógico. Es en la cotidianeidad que docentes de EPJA generan una respuesta alternativa a lo que predomina, se permite y se regula en el sistema educativo hegemónico. Hay un énfasis por el bienestar de las estudiantes, donde el reconocimiento, diálogo y vínculo que se construye es crucial.

No obstante, estas readecuaciones pedagógicas insubordinadas constituyen un reflejo de la verdadera matriz contrahegemónica en la que se sostienen las prácticas de la EPJA: la perspectiva de derecho, el reconocimiento de las trayectorias educativas diversas, la vincularidad, la promoción de una genuina relación interpersonal entre sujetos. De esta forma se compone de un reconocimiento a la otredad, a su saber y a su experiencia, construyendo un espacio seguro que favorezca la confianza y la participación, con un carácter eminente de cuidado.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Lom.
- Contreras-Villalobos, T., Baleriola, E., y Opazo, H. (2022). Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 13-38.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros (Trad. G. Obert y G. Eliggi). *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H., Rivera, P. y Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro.
- Letelier, M. (2021). Un currículum para la diversidad: sentidos y desafíos en educación de personas jóvenes y adultas. En C. Calvo (Ed.), *Aprender para transformar(nos): miradas colectivas en la educación para jóvenes y adultos*. Nueva mirada ediciones.

- López, V., Ortiz, S., Ceardi, A. y González, L. (2002). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. *Aggressive behavior*, 48(5), 500-511.
- Neut, P., Rivera, P., y Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1).
- Paniagua, A. (2022). Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?» *Fundacio Bofill*.
- Sagredo, E. y Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Vázquez-Recio, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2018). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas» *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30.

Línea 15. Educación universitaria

LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA EN EDUCACIÓN SOCIAL COMO CUARTO PILAR DE LA SOSTENIBILIDAD A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE SUS TÓPICOS ICÓNICOS EN UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Bienvenida Sánchez Alba¹, Paula Gil Ruiz², Rosa Sobrino Callejo¹
Universidad Complutense de Madrid¹, CES Don Bosco²

Autoría de correspondencia: bienvesa@ucm.es

Resumen

Este estudio se centra en las percepciones sobre sostenibilidad que tienen estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), participantes de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). Mediante el análisis de dibujos, a través de un método cualitativo interpretativo, los hallazgos se interpretaron desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos. La prevalencia de la conexión con aspectos ambientales de la sostenibilidad, frente a una variabilidad más limitada en cuanto a las dimensiones social, cultural y económica, forma parte de los principales resultados obtenidos. Se concluye la urgencia de implementar didácticas que fomenten una visión holística de la sostenibilidad, indicando la necesidad de innovar en metodologías que cubran de manera integral sus distintas dimensiones de acuerdo con la Agenda 2030. La propuesta del presente estudio aspira a capacitar a las nuevas generaciones de profesionales de la educación social para que realicen, de manera informada y responsable, prácticas de desarrollo sostenible ecosociales.

Palabras clave: sostenibilidad, aprendizaje-servicio, educación social, crisis civilizatorias, innovación didáctica

Introducción / Marco Teórico

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) que busca promover una interacción armónica con el entorno, explorando los límites ecológicos, se establece como un área clave para abordar los retos globales actuales frente al crecimiento capitalista que nos ha llevado a una crisis civilizatoria que debe ser abordada con desde una/s pedagogía/s críticas y comunitarias (Alba, 2017; Fernández Mora, 2023). El presente estudio, asociado a un proyecto de Aprendizaje-servicio (ApS) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), explora cómo los símbolos mentales sobre sostenibilidad pueden enriquecer estrategias didácticas alineadas con la Agenda 2030, revelando que esta simbología es crucial para desarrollar enfoques educativos que promuevan un compromiso significativo con este tema.

La cultura como cuarto pilar de la sostenibilidad

A través del informe Brundtland, la ONU define, en 1987, que el desarrollo sostenible se sustenta en tres ejes o pilares: el económico, el social y el ambiental. Desde entonces y hasta la Agenda 2030 se han mantenido estos tres mismos pilares.

La actual crisis civilizatoria nos interpela críticamente ante los valores que sustentan la insostenibilidad de la vida y subraya la relevancia de la cultura en la interacción humana y su impacto ambiental, posicionándola como el cuarto pilar esencial del desarrollo sostenible para enfrentar los desafíos de la insostenibilidad (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos [CGLU], 2012; Kamara, 2022; Pascual i Ruiz, 2020; Márquez Delgado et al., 2021; Poza-Vilches y Gutiérrez-Pérez, 2022). La universidad, en su rol docente, investigador y de trasmisor del conocimiento emerge como actor clave para este cambio, siendo destacada por la CRUE

(2022b) como agente cultural crucial para la consecución de la Agenda 2030 a través de la investigación, educación y dinamización cultural.

Lenguaje del dibujo como herramienta didáctica innovadora para representación mental de la sostenibilidad

La ANECA (2005), en el Libro Blanco para egresantes de la educación social, enfatiza su rol como agentes de cambio que facilitan la integración de las personas en su entorno mediante estrategias educativas. Así mismo, destaca su perfil desde la educación ambiental, enfocado en promover prácticas y valores sustentables para la vida (Sánchez Alba et al., 2017). En este contexto, la enseñanza universitaria debe formar en herramientas y métodos vivenciales, como el ApS y herramientas como expresión plástica, para fomentar una conciencia crítica sobre la sostenibilidad y responder a las demandas ecosociales actuales. Al igual que la UNESCO estableció en 1945, en su acta de constitución, que la paz debe construirse en la mente de las personas, podemos reflexionar sobre la necesidad de fomentar la construcción de la sostenibilidad en nuestro pensamiento. En esta línea, el estudio de Muñoz-Rodríguez et al. (2019) se centró en analizar las percepciones mentales sobre el medio ambiente, a partir del lenguaje visual. Para ello se inspiró en el enfoque sistémico de la Escuela de Palo Alto, proponiendo el lenguaje plástico como una alternativa comunicativa al predominio del verbal, así como una representación profunda y diversa de la identidad de las personas con relación a la sostenibilidad.

El presente estudio, que se enmarca en un proyecto de ApS de carácter inclusivo y sostenible (Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos), dando respuesta a la necesidad medioambiental de repoblar los espacios abiertos de centros educativos universitarios y no universitarios, con la cooperación de estudiantes universitarios con y sin discapacidad intelectual. El proyecto está subvencionado por la Oficina de ApS-UCM dentro de sucesivas convocatorias competitivas que publica. En este sentido, se alinea con criterios que establece la CRUE (2015a) en su documento Institucionalización del ApS, dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad.

Objetivos / Hipótesis

El objetivo Atendiendo a la fundamentación teórica presentada, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

1. Conocer los modelos de representaciones mentales sobre el término sostenibilidad del estudiantado participante en el proyecto de ApS Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos.
2. Conocer algunos tópicos icónicos a través de los dibujos sobre el concepto de sostenibilidad en el marco de la enseñanza universitaria que nos faciliten caminar hacia la sostenibilidad según la Agenda 2030.

Metodología / Método

Este trabajo empleó una metodología cualitativa interpretativa, con un tratamiento de los datos tanto numérica como a través de narrativas cualitativas. Este enfoque facilitó una visión integral y detallada de las representaciones mentales sobre la sostenibilidad, así como la detección de tendencias en las expresiones plásticas del grupo de participantes.

La muestra consistió en 51 estudiantes de la Facultad de Educación. El muestreo fue intencional, entre las personas participantes del proyecto de ApS, siendo 40 estudiantes del Grado en Educación Social y 11 de la Diplomatura Liceo (estudiantes universitarios de la UCM con discapacidad intelectual de la Asociación Achalay).

Se solicitó al grupo de participantes que, de manera individual, realizaran una expresión plástica en un folio en blanco, respondiendo a la pregunta: “¿qué es para ti la sostenibilidad?”. Se enfatizó que la tarea no consistía en dibujar el concepto de sostenibilidad per se, sino en

plasmar su percepción personal del mismo, validando todas las interpretaciones como igualmente relevantes. Se recogieron un total de 51 producciones plásticas (N=51).

El análisis de los datos obtenidos fue realizado por medio del método comparativo constante, desarrollado por Glaser y Strauss (1967), pero sin uso de software específico; esta manera permitió al equipo investigador sumergirse en el estudio icónico en profundidad (Páramo Bernal, 2017). El proceso de análisis favoreció la identificación de un conjunto amplio de categorías clave a partir del examen detallado de las simbologías y narrativas icónicas, generadas desde la perspectiva estudiantil, y asociadas a los pilares del desarrollo sostenible (ambiental, económico, social y cultural).

Resultados y Discusión

Con respecto a la comprobación del primer objetivo, se encuentra que en la categoría “Sostenibilidad” hay modelos de representación mental de sentirse en **conexión con la “Comunidad”**:

- El análisis realizado permitió identificar percepciones arraigadas en la interacción de humanidad y medio ambiente. Un hallazgo principal fue una obra emotiva que muestra la Tierra en manos humanas, simbolizando la convicción de que las personas pueden impactar positivamente en su entorno.
- Otras obras resaltan la colaboración comunitaria. Expresiones plásticas que enfatizan la importancia de las acciones colectivas para fomentar la sostenibilidad ambiental plástica. En otra se percibe la sostenibilidad públicamente, sugiriendo que, aunque no exista un entendimiento unificado del término, la sostenibilidad atraviesa todos los aspectos del mundo, presentándose con formas, a menudo, no completamente reconocidas. Este hallazgo revela una creciente conciencia sobre la sostenibilidad y su alcance global, a pesar del desafío que supone su plena comprensión.

Estos hallazgos, extraídos de análisis pormenorizados, ofrecen perspectivas sobre cómo se percibe la sostenibilidad a través de lentes culturales y personales, destacando la responsabilidad humana y la acción colectiva como pilares fundamentales para la preservación del medio ambiente (Alba, 2017; Fernández Mora, 2023).

Englobado en el concepto de “Sostenibilidad”, se encuentran representaciones mentales basadas en sentimientos que se justifican con el **“Equilibrio” y la “Balanza”** de recursos:

- En una producción se enfatiza la necesidad de equilibrio con el ambiente, usando la metáfora de una balanza para ilustrar cómo la sostenibilidad depende de la armonía entre las necesidades humanas y la conservación de la naturaleza.
- Otra obra representa la sostenibilidad con una balanza sosteniendo la Tierra y los elementos simbólicos de prácticas sostenibles. Resalta aquí la importancia de equilibrar los diversos aspectos de nuestra existencia planetaria.
- Una expresión adicional muestra la sostenibilidad como el balance entre el amor, simbolizado por flores, y el mar y su fauna, con nubes que muestran emociones variadas, ofreciendo una visión dinámica del equilibrio entre lo emocional y lo ambiental.
- Finalmente, se presenta una perspectiva minimalista de la sostenibilidad, proponiendo que vivir de forma sostenible requiere enfocarse en lo esencial y que una vida simplificada es fundamental para lograr la sostenibilidad.

Estas interpretaciones icónicas, cada una con su único enfoque y simbolismo, enriquecen la comprensión de la sostenibilidad, destacando la importancia de la armonía, el equilibrio y la simplicidad en la búsqueda de un futuro sostenible para nuestro planeta (Sánchez Alba et al., 2017).

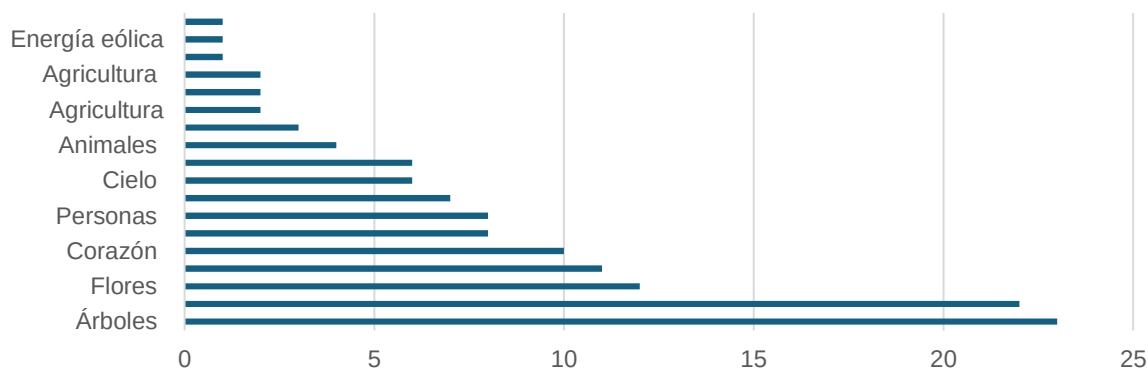
Asimismo, se han encontrado representaciones basadas en el sentimiento de **“Cuidar la naturaleza y sus recursos”**:

- Una primera obra subraya la cooperación global y la unidad como esenciales para mantener y enriquecer la naturaleza, enfocándose en la preservación del agua, árboles y flores, indicando que el bienestar del planeta depende del esfuerzo colectivo.
- Otra interpretación asocia la sostenibilidad con la salud y belleza del planeta, vinculándolas a prácticas de reciclaje consciente y uso responsable de recursos, sugiriendo que la condición del planeta refleja nuestras acciones en la gestión de recursos.
- Un tercer análisis destaca la moderación en el consumo como esencial para la sostenibilidad, viéndola como un acto de respeto hacia la naturaleza y promoviendo la reutilización como forma de reducir el impacto ambiental.
- Se resalta también la posibilidad de una coexistencia beneficiosa entre avances tecnológicos y conservación ambiental, argumentando que la tecnología puede complementar la protección del medio ambiente y mejorar el bienestar humano.

Finalmente, se presenta una visión holística de la sostenibilidad basada en la coexistencia pacífica y el equilibrio entre todos los elementos de la naturaleza, sugiriendo que cada componente natural tiene un rol vital en la armonía global (Sánchez Alba et al., 2017). Respecto al segundo objetivo, se han seleccionado aquellos elementos que mostraban una frecuencia mayor a dos en las pinturas realizadas (véase figura 1).

Figura 1

Iconos empleados en las pinturas con frecuencia mayor a dos



Conclusiones y Propuestas

Los resultados de esta investigación indican que se cumplieron los objetivos planteados, permitiendo entender las percepciones sobre sostenibilidad del estudiantado en Educación Social y Diploma Liceo a través de la expresión plástica de sus dibujos. Se destacó una amplia gama de representaciones mentales sobre la sostenibilidad, evidenciando su complejidad. No obstante, se denota una predominancia de perspectivas enfocadas hacia la percepción de la sostenibilidad como ambiental, con menor variedad en aspectos sociales, culturales y económicos.

La percepción ambientalista de la sostenibilidad muestra una brecha respecto al ideal de entender la sostenibilidad de manera integral. A pesar de los avances en definiciones y conceptualizaciones de sostenibilidad a nivel internacional y académico, estos resultados apuntan a la necesidad de desarrollar estrategias didácticas innovadoras que promuevan una comprensión más completa y arraigada del concepto.

En esta línea, Santamarina Campos (2006) sostiene la necesidad de una mayor claridad y coherencia en la enseñanza de la sostenibilidad, pues es prioritario formar a las futuras generaciones para que sean capaces de actuar conscientemente a favor del desarrollo sostenible.

A este respecto, la formación de profesionales de la educación social en desarrollo sostenible es fundamental para superar los paradigmas educativos convencionales, adoptando metodologías que fomenten una enseñanza holística, crítica y reflexiva sobre la sostenibilidad.

Este trabajo resalta la necesidad de adoptar estrategias didácticas innovadoras y socioafectivas, enfatizando la continuidad de la investigación y la experimentación en el ámbito de la sostenibilidad en el propio proyecto de ApS Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos. Para ello será necesario acentuar el carácter crítico-reflexivo de las actividades con el fin de transformar el constructo cultural sostenibilidad-medio ambiente, en percepciones holísticas que generen el estudiantado Educación social y Liceo miradas más alineados con la Agenda 2030. Y esto será posible, si a nivel global en la sociedad y en la universidad se opta por modelos que incluyan a la/s cultura/s como motor-pilar de la sostenibilidad, capaz de deconstruir y transformar valores y pensamientos arraigados en la insostenibilidad, en actitudes y estilos de vida respetuosos y sostenibles.

Referencias bibliográficas

- ANECA, (2005). *Libro Blanco para el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social*. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613
- CGLU (2010). *La cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible*. https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/zz_cultura4pilards_esp.pdf
- CRUE (2015a). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- CRUE (2022b). *Manifiesto de sostenibilidad «Universidad, cultura y patrimonio sostenible»*. <https://www.crue.org/2022/10/manifiesto-de-crue-sostenibilidad-universidad-cultura-y-patrimonio-sostenible/>
- Fernández Mora, V. J. (2023). Universidad sostenible o universidad ecológica. Los retos de la Educación social frente a la crisis ambiental. *Razón Crítica*, (15), 1-24.
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Kamara, Y. (2022). Cultura y desarrollo sostenible: un potencial aún sin explotar. En UNESCO (Ed.), *Repensar las políticas para la creatividad: plantear la cultura como un bien público global* (pp. 209-235) <https://es.unesco.org/themes/cultura-desarrollo-sostenible>
- Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H. y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y sociedad*, 2(13), 301-310.
- Muñoz-Rodríguez, J.M., Morales-Romo, N., y De Tapia-Martín, R. (2019). Implicaciones socioeducativas para un desarrollo sostenible a partir de modelos mentales de representación del medio ambiente. *Pedagogía social. Revista universitaria*, (34), 129-147 https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.09
- Páramo Bernal, P. (Comp.) (2017). *La investigación en Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.

- Pascual i Ruiz, J. (2020). La cultura como un pilar del desarrollo sostenible: aportes a un debate ineludible. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (21), 136–147 <https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.11>
- Poza-Vilches, F. y Gutiérrez-Pérez, J. (2023). La diversidad cultural como caballo de troya en pro de la sostenibilidad de nuestros pueblos y ciudades. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, (7) 1-4 <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.27304>
- Sánchez Alba, B., Gómez-Jarabo, I., Sabán Vera, C., y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (73), 109-130. <https://doi.org/10.35362/rie730290>
- Santamarina Campos, B. (2006). *Ecología y poder: El discurso medioambiental como mercancía*. Catarata.

OTRA POSIBLE CREATIVIDAD PARA OTRA POSIBLE PEDAGOGÍA. DESDE LA UNIVERSIDAD HACIA EL MUNDO COMÚN

Carlota Rodríguez Silva, Verónica Violant Holz
Universidad de Barcelona

Autoría de correspondencia: rodriguezs@ub.edu

Resumen

En esta comunicación abordamos la creatividad, cuestionando la ideología capitalista neoliberal detrás de su despliegue en la actualidad, para disputar la imaginación educativa alrededor de esta noción y contribuir a la construcción de otras posibilidades pedagógicas y didácticas sobre ella. Mediante el método de la teoría fundamentada desde la metodología cualitativa, y gracias a las entrevistas en profundidad, exploramos la categoría de la disposición en la relación pedagógica. Así nos acercamos a la creatividad desde la pedagogía del encuentro con el otro y lo otro, y nos contraponemos a otras tendencias tecnocráticas que abordan la competencia creativa como la producción de mano de obra creativa (por ejemplo, flexible) a través del sistema educativo. Esta propuesta plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de relación, en primer lugar y por encima de cualquier cosa, y de creación y de recreación de experiencia que posibilita la emancipación y la transformación de los sujetos y del mundo común.

Palabras clave: Creatividad, didáctica para la creatividad, pedagogía para la creatividad, metodología cualitativa, relación pedagógica

Introducción / Marco Teórico

Las cosas cotidianas de la vida (como el cuerpo, el deseo, el dinero o el trabajo) atraviesan nuestras creaciones (Zafra, 2017). Esta afirmación nos acompaña al discutir algunas creencias sobre la creación y la creatividad, y nos llevan a cuestionar algunos relatos como el mito de la creatio ex nihilo, es decir, la creación a partir de la nada (Biesta, 2017), o el mito del genio creativo (Feyerabend, 1987). Así situamos la necesidad de entender las construcciones culturales, sociales, económicas y políticas alrededor de la persona creadora o creativa (Montuori y Purser, 1995), y comprender la ideología que impregna esta construcción identitaria como un hombre creador y creativo (Porto y Romo, 2023; Romo, 2018), a imagen y semejanza del Señor Todopoderoso, apropiada por el capitalismo para garantizar su crecimiento (Mould, 2019) y dar continuidad al mito del progreso (Herrán, 2022). Esto nos permite revisar nociones estéticas tales como el genio, el duende o el artesano (Alba, 2020), y posicionarnos cerca de esta última.

Es en este sentido que proponemos pensar y repensar la creación y la creatividad como una suerte de «nosotros anónimo» (Rodríguez-Silva, 2023). Es decir, como un tiempo y un lugar sostenido gracias a folclores, a memorias, a saberes, a prácticas para conservar, conversar y renovar el mundo común (Garcés, 2013). Esto nos posibilita resignificar la creación y la creatividad también en lo pedagógico y en lo didáctico, y así distanciarnos de los mandatos neoliberales tamizados en la innovación educativa (Pérez, 2022). Nos orientamos entonces hacia una creación y la creatividad desde la mirada de la educación crítica y para el bien común (Rodríguez-Silva, 2024). Es en esta línea que situamos la imaginación crítica como enlace entre los límites del saber (Garcés, 2022), y como un ente que nos permite colocarnos con respecto al otro y a lo otro, lo cual nos lleva a hablar de la pedagogía del encuentro en la alteridad (Jaramillo y Murcia, 2014; López, 2021).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo de la comunicación es abordar la creación y la creatividad desde la mirada crítica para articular otras posibilidades pedagógicas y didácticas en la universidad orientadas hacia el bien común. Esta comunicación deviene de una tesis doctoral auspiciada en el Programa de Doctorado de Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, y vinculada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la misma universidad.

Metodología / Método

La investigación se ha articulado desde el paradigma cualitativo (Flick, 2015), siguiendo el método de la Teoría Fundamentada (Folgueiras-Bertomeu y Sandín-Esteban, 2023; Glaser y Strauss, 2006/1967) en su perspectiva constructivista (Charmaz, 2006), en un proceso inductivo de construcción de conocimiento. Nos situamos desde esta mirada debido a sus cualidades, como la construcción de la relación de investigación (destacando la participación y la reflexión conjunta), la comprensión profunda del contexto, o la articulación de los relatos desde las voces de las participantes, cuestiones que consideramos fundamentales en la construcción de conocimiento. La indagación se despliega mediante las entrevistas en profundidad (Kvale, 2011; Ruíz y Ispizua, 1989), entre otros planteamientos. Para dar cuenta del proceso, se ha llevado a cabo el análisis cualitativo de la Teoría Fundamentada (Liska y Seide, 2019), y con una orientación narrativa en este escrito.

El contexto de la tesis doctoral es el Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, contando con la participación voluntaria de 5 profesoras y 11 estudiantes de 6 grupos de 4 asignaturas optativas del grado, durante el segundo semestre del curso académico de 2020-2021. Estas conversaciones se agendaron mensualmente, resultando en 4 encuentros con cada participante y generando un total de 44, y han contado con una duración aproximada de hora y media cada una. Los encuentros han sido registrados a través de la plataforma Microsoft Teams, licenciada por la Universitat de Barcelona. Hemos contado con la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona, habiendo obtenido el Institutional Review Board IRB00003099.

Resultados y Discusión

Antes Explorar la disposición en la relación educativa nos ha permitido poner de relieve las posibilidades pedagógicas y didácticas que alberga para la concepción de ese «nosotros anónimo» que enlaza el pasado, el presente y el futuro del mundo común, y así desplazarnos de la instrumentalización de la creación y la creatividad al servicio de la producción del sujeto bajo las lógicas del capitalismo neoliberal (García-Manjarrés y Mass-Torres, 2022).

Indagar en procesos creativos que abran nuevas posibilidades dentro del aula y, sobre todo, de cómo nos relacionamos en el aula. (Profesora 5. Encuentro 4).

Esto es posible si situamos, entonces, en el centro de nuestro quehacer la disposición en la relación pedagógica (Martín-Alonso et al., 2021) y con ella la práctica reflexiva sobre nuestro oficio docente y aquello que (nos) acontece en el aula. En este sentido, entendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de relación, en primer lugar y por encima de cualquier cosa, y de creación y de recreación de experiencia (Contreras, 2016; Contreras, 2017). Por lo tanto, nos alejamos de una visión bancaria de la educación (Freire, 1997/1970), de una concepción de la pedagogía de la creatividad al servicio del mercado laboral y la productividad (Caballero-García y Sánchez-Ruíz, 2021; Hains-Wesson y Ji, 2019), y nos situamos en una creatividad hacia una educación humanista para la emancipación (Freire, 1990/1985).

Lo orgullosa que estoy de alumnas que no están allí simplemente para escuchar como cliente, como decías antes, sino que están allí para aprovechar estas instancias, estos espacios, para generar, para hacer algo relevante para ellas y para los demás, y con una voluntad también de transformar y de mejorar el mundo en el que viven. (Profesora 4. Encuentro 3).

Confabular un tiempo y un lugar en el aula para la creación y la recreación de saberes, en primera persona y encaminados hacia el bien común, nos orienta hacia una colocación en los modelos didácticos y las teorías curriculares sociocríticas (Marín-Liébaña et al., 2021). Es decir, una situación en las prácticas emancipatorias en comunidad (hooks, 2003; hooks, 2021/1994) que nos permiten imaginar y transformar nuestras realidades socioeducativas en una implicación común en el mundo (Garcés et al., 2022). Esto se correspondería con la responsabilidad de construir un «nosotros» que no es la conjugación de las personas ahí presentes (Deligny, 2009), sino la afectación por la presencia del otro y de lo otro, que nos permita orientar nuestras prácticas creadoras y creativas hacia el mundo común y la justicia social.

Ojalá poder hacer de la universidad un espacio de encuentro, creativo y pedagógico ya serían los siguientes pasos, pero de encuentro. Pero creo que es responsabilidad de todos. O sea, yo no pondría ni toda la culpa a los profesores, ni toda la culpa a los alumnos, ni en la misma universidad con los recursos que tiene. Creo que es una cosa mucho más grande. (Estudiante 9, Encuentro 1).

Conclusiones y Propuestas

En esta comunicación cuestionamos el mito de la creatio ex nihilo y el mito del genio creativo como enclaves para disputar la imaginación educativa (flores, 2020) sobre la creación y la creatividad secuestradas por las lógicas capitalistas neoliberales y, entonces, reconstruirlas desde un «nosotros» que nos permita caminar hacia la emancipación y la implicación en el mundo común. Para ello, proponemos el aula universitaria y la relación pedagógica como el tiempo y el lugar de la experiencia y de la pregunta por el otro y por lo otro. Un tiempo y un lugar para confrontar la servidumbre junto al otro. Así, apelamos a la responsabilidad del docente y del estudiante a cuestionar su disposición en la relación educativa y en la relación con el mundo. Ello nos distancia de las formas tecnocráticas y reproductivas, que impregnan la construcción del sujeto en clave clientelar, y nos sitúa en una complicidad creadora y creativa para la convivencia en el mundo común.

Referencias bibliográficas

- Alba, T. (2020). El genio, el duende, el artesano: tres perspectivas estéticas sobre la creatividad. *Creatividad y Sociedad*, (32), 143-163. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.7.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Grupo SM.
- Caballero-García, P. A. y Sánchez-Ruiz, S. (2021). Creativity and Life Satisfaction in Spanish University Students. Effects of an Emotionally Positive and Creative Program. *Frontiers in Psychology*, 12(746154), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746154>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications.
- Contreras, J. (Comp.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Editorial Octaedro.
- Contreras, J. (Coord.). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Morata.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Feyerabend, P. (1987). Creativity: A Dangerous Myth. *Critical Inquiry*, 13(4), 700-711. <https://doi.org/10.1086/448417>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, V. (2020). Activaciones poéticas de la disidencia. Un hiato pedagógico para crear una lengua emancipadora. En M. Garcés, J. Graham, V. Flores, C. Fernández y J. Solé,

- Pedagogía y emancipación*, (pp. 77-98). Arcadia y MACBA.
- Folgueiras-Bertomeu, P. y Sandín-Esteban, M. (2023). The Research Question in Hermeneutic Phenomenology and Grounded Theory Research. *The Qualitative Report*, 28(5), 1452-1472. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5715>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós. Obra original publicada en 1985.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1970.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2022). Imaginación crítica. *Artnodes*, (29), 1-8. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.393040>
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P., y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas*, (51), 1-12
- García-Manjarrés, J. E., y Mass-Torres, L. R. (2022). Del discurso capitalista al neoliberalismo: apuntes sobre la producción del sujeto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 325-347. <https://doi.org/10.21501/22161201.3668>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. AdlineTransaction. Obra original publicada en 1967.
- Hains-Wesson, R. y Ji, K. (2019). Students' perceptions of an interdisciplinary global study tour: uncovering implicit employability skills. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 657-671. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695752>
- Herrán, M. [PutoMikel]. (23 de febrero de 2022). *El mito del progreso: ¿hacia dónde va la historia?* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=cLhLSxRVqhg&t=35s&ab_channel=PutoMikel
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. Obra original publicada en 1994.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Liska, L. y Seide, K. (2019). Coding for Grounded Theory. En A. Bryant y K. Charmaz, *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 167-185). SAGE Publications.
- López, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 191–200. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>
- Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J.S., y Botella Nicolás, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Martín-Alonso, D., Blanco-García, N. & Sierra-Nieto, J. E. (2021). Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.efdd>
- Montuori, A., & Purser, R. E. (1995). Deconstructing the Lone Genius Myth: Toward a Contextual View of Creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), 69-112. <https://doi.org/10.1177/00221678950353005>

- Mould, O. (2019). *Contra la creatividad. Capitalismo y domesticación del talento*. Alfabeto.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Porto, M. y Romo, M. (2023). Creatividad en la perspectiva sociocultural: ¿Por qué las mujeres son menos frecuentemente reconocidas como creativas? *Mujer Andina*, 2(1), 73-81. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i1.773>
- Rodríguez-Silva, C. (2023). *El encuentro creativo y pedagógico. Una ventana para la conservación, la conversación y la renovación del mundo común*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Silva, C. (2024). La posibilidad de lo común: el encuentro pedagógico en la universidad. En Y. Sánchez-Pérez, F. Esteban y J. L. Fuentes (Eds.), *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre* (pp. 263-267). Editorial Octaedro.
- Romo, M. (2018). ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(3), 247-258. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>
- Ruiz, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Universidad de Deusto.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

APS “APRENDE-T-LOS-RIESGOS”; DANDO SERVICIO A LA COMUNIDAD DESDE LA UNIVERSIDAD

Elena Rodríguez Rodríguez, Inmaculada Mateos-Aparicio, María Moreno Guzmán, Marta Sánchez-Paniagua López, Irene Ojeda Fernandez, Marta Pacheco Jerez, Jon Sanz Landaluze, Elena Espada Bernabé, Paloma De Oro Carretero
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: elerodri@ucm.es

Resumen

Introducción: En el hogar pueden sufrirse numerosos accidentes e intoxicaciones, que podrían ser fácilmente evitables con una información correcta. Los proyectos ApS pueden dar respuesta a estos problemas, formando a nuestros alumnos para ser capaces de aplicar esos conocimientos dando un servicio a personas con más riesgos en el hogar (personas mayores, migrantes, etc.)

Objetivo: Prevención de accidentes e intoxicaciones domésticas mediante la aplicación de un proyecto ApS enfocado a que alumnos de Grados de Ciencias y Educación apliquen sus conocimientos y metodologías pedagógicas, respectivamente, a la población objeto.

Metodología: Formación de grupos de trabajo con estudiantes de Grados de Ciencias y Educación. Elección de temática. Revisión de conceptos a manejar en las actividades. Desarrollo de materiales para divulgar a la población objeto los conocimientos elegidos.

Resultados y reflexiones: han participado 34 estudiantes del Grado de Educación Social y 27 de diferentes Grados de Ciencias y se han impartido talleres en 12 centros (empresas de limpieza, centros de día de mayores, centro de salud y de menores). Se destaca la dificultad para conseguir centros participantes y la coordinación entre estudiantes de distintos Grados, pero también el interés de los centros participantes por los temas abordados y la satisfacción con los talleres abordado por el alumnado.

Palabras clave: servicio comunitario- universidad, uso doméstico de tóxicos, aprendizaje servicio.

Introducción / Marco Teórico

Aunque la educación universitaria debe formar a sus estudiantes desde un punto de vista laboral, también debe tener entre sus objetivos el desarrollo personal de su alumnado, ya que, si se educa a ciudadanos y ciudadanas conscientes de las problemáticas sociales, la sociedad mejorará (Martínez, et al., 2013). La universidad, siendo un referente en la transmisión de valores puede generar un cambio, pero para que eso ocurra no vale, únicamente, con implementar competencias transversales de índole social en los planes de estudio. Para fomentar la responsabilidad social y la actitud activa en la sociedad, hay que trabajar en contextos de aprendizaje correspondientes a cada titulación, siendo estos contextos excelentes escenarios de aprendizaje y formación (Tejada, 2013).

En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta educativa que integra, en un único proyecto la realización de experiencias de servicio a la comunidad, con el aprendizaje de contenidos, habilidades, competencias, actitudes y valores. Propone la práctica de proyectos educativos con utilidad social en los que se fusionan una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad de transformación social, de manera que los/as estudiantes aprenden al interaccionar con las necesidades reales del entorno. Sin embargo, no es sólo una metodología de aprendizaje, también es una filosofía que reconcilia las dimensiones cognitiva y ética de la persona. Es una pedagogía que aúna calidad educativa, inclusión social

y una estrategia de desarrollo comunitario al fomentar el capital social de las poblaciones (López-Doriga y Martín, 2018).

En base a lo anterior, para el curso 2023/24 se planteó el desarrollo de un proyecto ApS (titulado “Prevención de los riesgos por exposición a tóxicos químicos y/o alimentarios, Aprende-T-los-riesgos”). La idea en la que se fundamentó el desarrollo de este proyecto se basó en prevenir el elevado número de accidentes que pueden sufrirse en los hogares, entre los que se incluyen las intoxicaciones químicas y alimentarias. En concreto, cada año se producen una media de 1,7 millones de accidentes domésticos o de ocio y son responsables del 5% de las defunciones que se producen en toda Europa (Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad, 2011). Se considera población especialmente vulnerable las personas dedicadas al trabajo doméstico (destacando el colectivo de mujeres, y entre ellas, mujeres inmigrantes) y las personas mayores. Sin embargo, si se tienen en cuenta y se siguen ciertas acciones, muchos de estos accidentes podrían ser evitados, convirtiendo así los hogares en lugares más seguros. Por ello, es muy importante formar al alumnado en esta área, con el fin de que puedan transmitir estos conocimientos a la sociedad durante su carrera profesional.

Objetivos / Hipótesis

Mediante el proyecto ApS tuvo como objetivo que los y las estudiantes aprendieran los contenidos de sus asignaturas ligados a la química, toxicología, bromatología y la didáctica en educación y, de forma simultánea, desarrollaran competencias acercándolos a situaciones reales que mejoraran su aprendizaje y su futuro profesional. Así mismo se pretendió dar un servicio a la Comunidad, pretendiendo que ésta se beneficiara de los conocimientos transmitidos por los/as estudiantes participantes en el proyecto.

Metodología / Método

Al comenzar las asignaturas cada semestre, se informó brevemente a los/as estudiantes de tres Grados de Ciencias (Grados de Farmacia, Química y Ciencia y Tecnología de Alimentos) y del Grado de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), sobre la posibilidad de participar en el proyecto ApS “Aprende-T-los riesgos”. Esta participación era obligatoria para los estudiantes del Grado de Educación Social y voluntaria para el alumnado de Ciencias, cuya participación no tenía ninguna repercusión en la evaluación de la asignatura cursada.

Una semana después de haber sido informados/as, se hizo una reunión grupal con todos/as los/as estudiantes interesados/as en participar, donde se explicó con más detalle en los que consistía el ApS, se resolvieron dudas, se formaron los grupos de trabajo mixtos (debían ser de 4-5 personas y debía haber estudiantes de Educación y de Ciencias). Además, ese mismo día se explicó que se había habilitado un espacio de trabajo en el Campus Virtual, donde estaba disponible toda la información relativa al ApS (centros disponibles, material teórico de trabajo, y otros documentos de interés, además de las encuestas para cumplimentar al inicio y finalización del ApS) y los cuestionarios que debían cumplimentar al comenzar y finalizar el ApS, en los que se preguntaba por diferentes aspectos del mismo.

Una vez formados los grupos de trabajo, los/as estudiantes elegían la población diana y el centro donde se realizaría los talleres formativos. Al tratarse de un trabajo colaborativo e interdisciplinar, también decidían los contenidos a impartir en los talleres (relacionados con los contenidos impartidos en las asignaturas de los/as estudiantes de Ciencias), así como la forma de llevarlos a cabo, adaptados a las características de la población diana (la metodología de los talleres era diseñada por los/as estudiantes de Educación Social).

Diseñados los talleres, y tras la corrección y revisión por parte de los/as docentes, se impartían en los centros elegidos. La duración se acordaba con el centro en cuestión, siendo recomendable no superar la hora u hora y media de duración. Al finalizar el taller, se hizo entrega de un marcapáginas a los/as asistentes con un resumen de algunos de los conceptos tratados en el taller, a modo de recordatorio de lo aprendido.

Para retroalimentar la experiencia, se recogió la opinión de los/as participantes en la actividad mediante un cuestionario impreso en papel, para facilitar su cumplimentación, que se llevaban al centro el mismo día de la actividad (en los centros de mayores sólo se recogió la opinión, positiva o negativa, de los/as directores/as de los mismos).

Por último, las estudiantes del Grado de Educación Social tenían que entregar una memoria de la actividad llevada a cabo, donde se debía especificar los objetivos que se habían querido conseguir con los talleres realizados, la metodología empleada y una evaluación crítica de la actividad desde el propio punto de vista del alumnado.

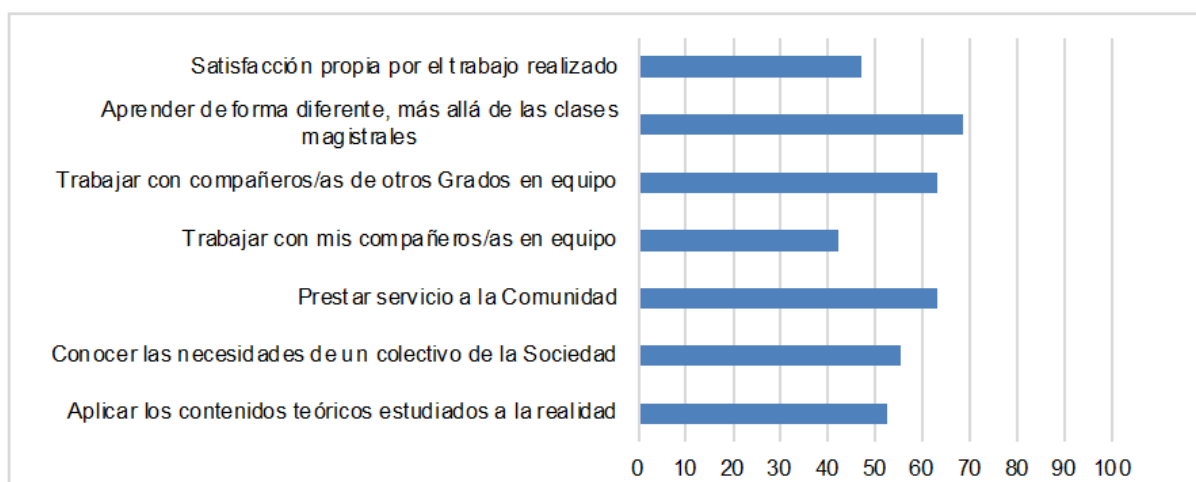
Resultados y Discusión

En el ApS presentado participaron 61 estudiantes, 34 estudiantes del Grado de Educación Social (55,7%) y 27 participantes (44,3%) de diferentes Grados de Ciencias (Farmacia, Química y Ciencia y Tecnología de Alimentos); pudiendo estar justificado el mayor porcentaje de participación en el primer Grado mencionado por su carácter obligatorio dentro de las actividades de la asignatura.

El cuestionario inicial fue respondido por 38 participantes (62,3%), de los cuales el 31,6% conocía en lo que consistían los proyectos ApS. Además, el 18,4% estaba participando o había participado anteriormente en un proyecto ApS. En cuanto a los aspectos que se consideran más interesantes en este tipo de propuesta, los principales fueron “Aprender de forma diferente, más allá de las clases magistrales” (68,4%) y “Dar servicio a la Comunidad” (63,2%) (Figura 1).

Figura 1

Aspectos que los/as estudiantes consideran más interesantes de los proyectos ApS.



Estos resultados están en consonancia con la filosofía de la metodología de los proyectos ApS, que permite al estudiante involucrarse directamente con una realidad que a menudo es muy diferente a la que se vive en el aula y debiéndose adaptar a sus necesidades; habiéndose constatado que precisamente esta involucración social es uno de los factores que mayor impacto produce en los estudiantes y que más contribuye a fomentar su interés por la acción colectiva (Handoyo, et al., 2018)

La actividad se realizó en 12 centros diferentes, con talleres que tuvieron una duración de entre 30 minutos y 1 hora. El número de asistentes por sesión varió entre 6 y 30 personas (Tabla 1).

Cabe destacar el trabajo colaborativo, participativo e interdisciplinar de los equipos de estudiantes formados. A partir de los contenidos teóricos elaborados y trabajados por el alumnado de los Grados de Ciencias, los equipos de educación diseñaban y dinamizaban la

propuesta de talleres. La dinámica general del diseño de los talleres fue una primera parte de exposición teórica (apoyado en infografías de elaboración propia) seguida de una parte dinamizada donde se reforzaban los contenidos impartidos mediante diversas actividades empleando diferentes recursos didácticos, adaptados al tipo de población a la que se dirigía el taller (Tabla 1).

Los recursos didácticos empleados fueron muy visuales y muchas de las actividades se basaron en la gamificación, como juego de la Oca, juegos de memoria (memory) para unir tarjetas con fotos y conceptos, concursos con preguntas tipo test usando recursos digitales tipo Kahoot, juegos tipo bingo, ruleta y dardos, etc., por ser una metodología muy adecuada al tipo de población al que se dirigían estos talleres y que, además, promueve la motivación y la participación (Prieto-Andreu et al., 2022).

La actividad fue muy bien valorada tanto por los/estudiantes como por los/as participantes en los talleres y los/as responsables de los centros. Así mismo, la actividad se ha evaluado de forma muy positiva por parte del profesorado implicado, en base al seguimiento realizado a los/as estudiantes y la corrección de las memorias entregadas. En este sentido, se constató una aplicación práctica de los contenidos, trabajada de manera colaborativa y poniendo en marcha un Aprendizaje-Servicio. Esto ha favorecido la adquisición de competencias transversales propias de profesionales universitarios, como trabajar en equipos multidisciplinares, fomentar el pensamiento crítico y vincular el conocimiento académico con las necesidades sociales (Blanco-Cano y García Martín, 2021).

PRIMER CUATRIMESTRE			
Centro	Población a la que va dirigido	Temática abordada	Actividades realizadas
Centro de día "Casita de Inés"	Personas con Alzheimer y sus familiares	Riesgo en el hogar (intoxicaciones alimentarias, fugas de gas, toma de medicamentos) Forma de colocar la nevera	Video con pequeñas píldoras Infografías Juego de preguntas tipo trivial Cierre con teatro
Empresa limpieza RADI	Empleados/as de limpieza (6 personas)	Pictogramas de productos de limpieza Intoxicaciones por mezclas de productos de limpieza	Pirámide de peligrosidad Juego de preguntas
Centros de mayores del AMAS (Villaverde Bajo y Alto Arenal)	Personas mayores (6 personas)	Intoxicaciones alimentarias	Infografía con conceptos claves Ruleta y memory para trabajar conceptos clave Oca con preguntas y mitos
Centros de mayores del AMAS (Embajadores y Tetúan)	Personas mayores	Uso responsable de medicamentos Intoxicaciones por mezclas de productos de limpieza	Memory Tablero con preguntas de verdadero y falso Ruleta con preguntas sobre medicamentos
Centros de mayores del AMAS (Alonso Cano y Aluche)	Personas mayores (18 y 20 personas)	Intoxicaciones por mezclas de productos de limpieza Intoxicaciones por fuga de gases	Mural para unir imágenes y conceptos Kahoot manual Actividad de verdadero y falso
SEGUNDO CUATRIMESTRE			
Centro	Población a la que va dirigido	Temática abordada	Actividades realizadas
Centro sanitario Lucero	Personas mayores y padres/madres (11 personas)	Presencia de acrilamida en alimentos y riesgos para la salud Consumo de patata: compra, conservación y cocinado Forma de colocar la nevera	Charla formativa Video explicativo Tarjetas para colocar nevera
Fundación Amigó	Jóvenes extutelados (4 personas)	Intoxicaciones alimentarias Dieta equilibrada Tipos de grasas Bebidas energéticas Forma de colocar la nevera	Infografía con conceptos clave Rueda alimentos Dardos diana para completar la rueda y sus hábitos Kahoot con consejos alimentarios
Empresa de limpieza	Empleados/as de limpieza (8 personas)	Pictogramas de peligros en productos de limpieza Mezclas tóxicas de productos de limpieza Primeros auxilios en caso de intoxicación	Infografía con conceptos clave Pictogramas usando un memory Kahoot riesgos tóxicos en productos Prevención y primeros auxilios en síntomas de intoxicación – caso práctico
Escuela Popular de Oporto	Personas adultas y mayores (30 personas)		Infografía con conceptos clave Ruleta y bingo

Conclusiones y Propuestas

Una de las principales limitaciones del proyecto ha sido la dificultad de conseguir los centros donde se realizaron los servicios, ya que, aunque inicialmente se realizó el contacto con un número elevado de los mismos, muchos de ellos no mostraron interés en el proyecto o las fechas/horarios en las que se proponía su realización no eran compatibles con las actividades o el funcionamiento adecuado de sus instalaciones. Cabe destacar que, incluso, algunos de estos centros en último momento rechazaron la colaboración, teniendo que anular el servicio y dejando la actividad sin terminar en algunos casos. Por ello, para futuros ApS se trabajará en reforzar los convenios colaborativos entre Centros de Mayores, Centros de Mujeres y Empresas de Limpiezas y la UCM. También destaca la dificultad encontrada en implicar a las y los estudiantes de los primeros cursos, y la coordinación de estudiantes de los diferentes Grados, con diferentes horarios de clases teóricas/prácticas y trabajos fuera de la Universidad. Sin embargo, precisamente gracias a esta interdisciplinariedad, se desarrollan competencias propias de otras asignaturas, lo cual mejora la calidad del ejercicio y potencia su aceptación e interés dentro de la comunidad educativa (De Juan Fernández, 2020). Esto, junto con el hecho ya mencionado de que se trata de una metodología educativa que mejora el aprendizaje participativo y fortalece el compromiso social de los estudiantes (Maldonado-Rojas y Toro-Opazo, 2020), hace de la realización de los proyectos ApS una metodología recomendable para aplicar en el aula universitaria.

Agradecimientos/Financiación

El ApS presentado ha sido financiado por la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con cargo a la partida presupuestaria G/6412000/7000 de la Unidad de Diversidad e Inclusión de la UCM.

La profesora Irene Martínez Martín, del Grado de Educación Social, de la Facultad de Educación de la UCM, ha colaborado activamente con este ApS y forma parte de los miembros integrantes del mismo.

Referencias bibliográficas

- Blanco-Cano, E. y, García-Martín, J. (2021) El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- De Juan Fernández, J. (2020). El Aprendizaje-Servicio, una herramienta para sensibilizar frente al problema de la soledad. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Handoyo, L.D., Paidi, Hw. y, Suparno, P. (2018). Application of service-learning for developing curiosity, responsibility, and honesty of biology education's students, Sanata Dharma University. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1): 012040. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012040>
- López-Doriga, M., y Martín, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.8>
- 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.
- Maldonado-Rojas, M., y Toro-Opazo, C. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en estudiantes de tecnología médica. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 287-292. <https://doi.org/10.33588/fem.235.1082>

- Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad. (2011). *Programa de prevención de lesiones: Detección de accidentes domésticos y de ocio 2011*. http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/consumo/estudios/informe_DADO_2011_2012.pdf
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y SaidHung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.

AGONÍA EN LA ACADEMIA: EL DECLIVE DE LA FORMACIÓN DOCTORAL CRÍTICA EN LA ERA DEL MERCANTILISMO

Elis Laura Pinto Rieger Hippler, Marta Payá Gil, Eugenia Revert Poveda, Víctor Simón Molina
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: epinrie@alumni.uv.es

Resumen

Al reflexionar sobre la estructura de la formación doctoral que se ofrece en una Universidad Pública, nos han surgido una serie de preguntas, cómo ¿por qué tipo de intereses vela este giro en la gestión educativa? o ¿cuáles son las consecuencias latentes en la formación doctoral y en la construcción de esos sujetos educativos? A partir de las contribuciones teóricas y epistemológicas aportadas desde la Pedagogía Crítica, más concretamente de las categorías concienciación y problematización y, desde el capitalismo académico, se realizó un análisis crítico, y situado, del discurso sobre el Programa de Doctorado en Educación que estamos cursando actualmente. Como resultado de esta búsqueda hemos encontrado una pérdida de sentido pedagógico y de transformación ante un contexto neoliberal alienante y capitalista que atenta contra la Universidad Pública a través de la mutación mercantilista y globalizadora, en su sentido hegemónico neoliberal, de su lógica interna.

Palabras clave: capitalismo académico, pedagogía crítica, formación superior, competencias

Introducción / Marco Teórico

Como estudiantes del Programa de Doctorado en Educación de una Universidad Pública, en nuestro recorrido académico nos han surgido diferentes inquietudes por la estructura y los fundamentos subyacentes de nuestra formación doctoral. De esta manera, nos proponemos compartir una reflexión con relación a la propuesta de formación del programa.

En primer lugar, aspiramos a repensar, analizar y comprender críticamente los conocimientos adquiridos en nuestra formación del Doctorado en Educación, a partir de aportaciones teóricas y epistemológicas de las y los autores críticos, cuyas perspectivas abordan también el fenómeno del capitalismo académico y sus implicaciones en el ámbito educativo. En segundo lugar, analizamos un programa de doctorado, así como su propuesta de formación, remarcando que este estudio parte de una experiencia situada que podría ejemplificar, con cierta distancia, la mercantilización que sufre también la Educación Superior a nivel global. Finalmente, proponemos una postura crítica que pretende reincorporar a la lógica de la pedagogía la posibilidad de ser una práctica analítica y reflexiva, así como denunciar la posible falta de rumbo propio a causa del ámbito mercantil y económico.

Después de que Pfeffer y Salancik formularon la teoría de dependencia de recursos, en 1997, Sheila Slaughter y Larry Leslie, comenzaron a indagar acerca de las mutaciones experimentadas por la Educación Superior en los países desarrollados de alto ingreso del mundo anglosajón con la intención de explicar los mecanismos que facilitan o bloquean la vinculación de las universidades con el mercado. En su obra se examinan las circunstancias y las políticas que se encuentran en el origen del periodo de mercantilización de las universidades mediante un análisis exhaustivo de esta tendencia que pretende adoptar nuevas formas de organización integrando comportamientos de mercado como, “la competencia por dinero proveniente de diferentes fuentes y la colaboración universidad-industria” (Brunner et al., 2019, p. 2), entre otras. Según Münch (2014), este híbrido entre la búsqueda científica de la verdad y la maximización de ganancias económicas cristaliza en la

conversión de las universidades en empresas que compiten por la acumulación de capital, además, de la búsqueda infinita de nuevos descubrimientos para su mercantilización.

La traducción del capitalismo académico en formación por competencias: la esencia de un concepto y el anuncio de una posibilidad crítica

El término competencia tuvo su origen en el siglo XV, pero fue en la década de 1970 que el término pasó a asociarse al contexto profesional, adoptando, entonces, una perspectiva empresarial. Desde este contexto y como explica Dias (2010, p. 74), “en la educación, la competencia se ha presentado como una alternativa a capacidad, habilidad, aptitud, potencial y conocimiento”, entendiendo la competencia como un factor que habilita al alumnado para asumir y gestionar de forma adecuada un conjunto de tareas y situaciones. Así, Perrenoud (1999) define la competencia en el contexto educativo como “la facultad de utilizar un conjunto de recursos cognitivos” (p. 30), para resolver una serie de situaciones de forma adecuada y eficaz donde los individuos se adapten a distintos contextos.

Por otra parte, Moreira (1997) critica la concepción de la educación centrada exclusivamente en el desarrollo de competencias, argumentando que este enfoque tiene un carácter excesivamente psicologizado que descuida la conexión entre educación y sociedad, al no abordar las cuestiones políticas e ideológicas que influyen en la educación. Respalda este argumento, Macedo (2015), que defiende la educación como derecho, critica que la formación competencial sea consecuencia de la lógica de “eficacia contemporánea” (p. 900) del mercado laboral.

Ante esto, la perspectiva educativa freireana (1968) busca promover una educación crítica a través de elementos como la problematización y la concienciación, utilizando de los temas generadores para posibilitar la práctica pedagógica de una educación emancipadora y democrática. En definitiva, y contrariamente a una educación bancaria con un enfoque puramente competencial, la educación freireana concibe la concienciación como conciencia crítica en acción (Torres, 2012), representando una decisión y un compromiso histórico entre las personas y entre éstas y el mundo. Freire (1968) destaca la importancia de la investigación temática para cuestionar y transformar la realidad, denunciando sus injusticias y superando sus contradicciones sociales, permitiendo a las personas una mayor capacidad para transformar sus propias realidades mediante el pensamiento y la acción crítica. Así, la educación freireana, denuncia la organización deshumanizadora y anuncia una organización humanizadora, mediante la superación de contradicciones sociales.

Objetivos / Hipótesis

Los objetivos de este trabajo se corresponden con los siguientes puntos:

1. Reflexionar/comprender/analizar sobre los conocimientos en la formación de Doctorado en Educación, a partir de las aportaciones teóricas y epistemológicas de las y los autores críticos sobre el concepto de capitalismo académico.
2. Analizar la estructura de un programa de doctorado y la propuesta de formación de este a partir de las aportaciones teóricas y epistemológicas críticas.
3. Proponer/sostener una postura crítica que pretende reincorporar a la lógica de la pedagogía la posibilidad de ser una práctica analítica y reflexiva y denunciar la posible falta de independencia del ámbito mercantil y económico.

Metodología / Método

Este trabajo se ha realizado, a partir de un enfoque cualitativo, un Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1995; Fairclough y Wodak, 1997; Van Dijk, 1997, 2017) que adopta un enfoque interdisciplinar para la investigación e interpretación crítica de los niveles micro y macro del discurso, siempre en relación con cuestiones sociales, culturales o políticas relevantes para la comunidad en cuestión (Pardo, 2012). En términos de investigación

educativa, el ACD ha permitido explicar y analizar las interrelaciones entre el lenguaje, el poder y las cuestiones educativas. Así, este enfoque analítico implica la identificación de contradicciones y significados, así como el modo en que estos discursos toman forma y se traducen en prácticas y políticas legitimadas en la educación (Martínez y Flax, 2020).

En relación más específica con el objeto de estudio de este trabajo, éste se enmarca en un Programa de Doctorado en Educación de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Esta propuesta tiene su origen en la transformación de estudios implantados con anterioridad a la Reforma de Bolonia (Real Decreto 778/1998, de 30 de abril) y él está debidamente acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA). El programa tiene una duración de tres años y cuenta con 30 plazas anuales, siendo necesario para obtener el título completar 200 horas de formación. Estas se encuentran divididas en 60 horas de cursos transversales, comprendidas en cuatro asignaturas 65 horas de formación específica como seminarios y otras actividades de apoyo a la investigación; 60 horas dedicadas a preparar dos de tres producciones académicas, como un artículo, una comunicación o ponencia y un informe de investigación; 15 horas de formación específica avanzada como la participación en congresos y jornadas, y, finalmente, la posibilidad de 50 horas de estudio en otra universidad. Así, seleccionamos los materiales disponibles en la web oficial del programa relativos a la estructura del curso, incluyendo las guías didácticas de las actividades formativas previstas, como el de las actividades específicas y transversales, y a las competencias que se prevé desarrollar, haciendo así un análisis exploratorio.

Resultados y Discusión

El Programa de Doctorado analizado pone a disposición en su página web las competencias básicas y las habilidades y destrezas personales que se pretenden desarrollar como resultado de la formación doctoral ofrecida. Tratando de mantener cierto grado de coherencia, remarcamos la existencia de limitaciones de este análisis al abordar este contexto específico, sin por ello perder de vista el potencial y la importancia del mismo. De este modo, de las seis competencias básicas, es de interés para este estudio destacar dos de ellas, que son: la “capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas” y la “capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento”. También conviene remarcar, de las seis competencias y destrezas personales que se pretende, desarrollar una, que es: “la crítica y defensa intelectual de soluciones”.

Al analizar estas tres competencias, observamos que, a pesar de manifestar un compromiso con la formación crítica, no deja claro la implicación al acercamiento a la realidad social para su posterior análisis crítico con vistas puestas en el horizonte de la transformación. Sin embargo, el conocimiento científico está previamente establecido, lo que da lugar a un enfoque que carece de crítica y se acerca más a una perspectiva instrumental.

Estos argumentos se refuerzan cuando analizamos las guías didácticas de los cuatro cursos transversales obligatorios, concretamente la sección sobre temario básico y los conocimientos que se espera que el alumnado haya desarrollado a partir del curso, tomando como ejemplo uno de los cursos que mejor refleja los argumentos aquí expuestos, el denominado “Refworks 2.0 para gestión de la bibliografía en Humanidades y Ciencias Sociales” en el que se cita, que el alumnado al final del curso sabrá: “crear y gestionar una cuenta personal en RefWork; exportar referencias desde bases de datos y revistas-e; organizar una base de datos en RefWork; crear bibliografías en múltiples formatos; aplicar estilos académicos automáticamente desde Microsoft Word”, entre otras. En este sentido, aparece una visión utilitarista, optimizadora, “eficaz” y acrítica de la diversidad de conocimientos y el énfasis en el perfeccionamiento de técnicas y de la alta productividad adaptados al actual modo de organización y producción sociocultural y económico.

A partir de una perspectiva pedagógica crítica, las personas necesitan comprender la realidad y dialogar con ella de forma praxeológica, actuando hacia la emancipación, eligiendo lo relevante para adoptar estrategias que aborden los retos a los que se enfrentan,

transformando su realidad y humanizando en este proceso. Así, al no relacionar la realidad social concreta con los conocimientos, el enfoque no consigue concienciar al alumnado del programa para que, efectivamente, puedan analizar críticamente el mundo y actuar a partir de las contradicciones sociales y las situaciones de deshumanización, tal y como se propone desde la Pedagogía Crítica. De este modo, el mencionado “análisis crítico”; “la promoción del progreso social, artístico y cultural” y “la crítica y defensa intelectual de soluciones” se limitan al uso instrumental y superficial del conocimiento, ignorando la cultura y la subjetividad hegemónica impuesta.

Desde este contexto, a través del concepto de educación bancaria, Freire (1968) afirma que la pretensión de la globalización, en su sentido hegemónico, es que el sistema educativo funcione como una empresa económica, es decir, una fábrica de modelos de personas alineadas al capitalismo. El capitalismo académico pone el foco en las transformaciones educativas guiadas por el mercado, por tanto, analiza la escuela donde se empieza a moldear a las personas condicionándolas a un modelo de vida capitalista, alineando incluso las dimensiones referentes al género, la raza o la orientación sexual, siempre que contribuyan al desarrollo imparable del mercado (Da Silva, 2001; Freire, 1969). En suma, esta lógica atribuye a la Universidad Pública la tarea de preparar, producir y reproducir una subjetividad específica y de adaptar a las personas a las imposiciones de esta sociedad de mercado. Como resultado, los arquetipos sociales se reproducen a través de la enseñanza, en detrimento de la idea de criticidad postulada por la vertiente crítica (Giroux, 1997).

Conclusiones y Propuestas

Alejadas de aquellos que promulgan la revolución ultra modernizadora (Fernández, 2009) basada en la subordinación de la dinámica universitaria a los principios de capitalización, rentabilización y fiscalización desde el capitalismo cognitivo y financiero nuestra postura se ubica en la estrategia radical que propone una articulación contrahegemónica del conocimiento, “reconsiderando el papel que ha jugado la ciencia y el saber [...] que ha pautado una serie de jerarquías a partir de las cuales se ha desarrollado la sociedad capitalista y la institución universitaria” (Fernández, 2009, p. 31). Sin embargo, los análisis realizados ponen de manifiesto una contradicción interna entre el discurso teórico supuestamente crítico, representado por las competencias del programa, y la formación que se ofrece en la práctica, como muestran los temarios de los cursos obligatorios. En suma, esta contradicción entre discurso teórico y práctica discursiva conduce a interpretaciones, en un primer momento, de un programa basado en fundamentos críticos y, en un segundo momento, a una práctica concreta alineada con el mismo sistema globalizador neoliberal y sin una guía didáctica crítica.

Parafraseando a Bauman (1997), el problema fundamental es la necesidad de pensar el cambio. Ante las posturas de “esto es lo que hay”, de ese realismo capitalista (Fisher, 2016) que nos hace sentir sin rumbo (Freire, 1997), apostamos por actuaciones y reflexiones coherentes y con sentido. No queremos que nuestras producciones científicas reviertan negativamente sobre el círculo cada vez más cerrado y desenfrenado al que esta vorágine productiva nos obliga. No podemos seguir sosteniendo la empresarización de la comunidad académica y eso es lo que nos ha motivado a la elaboración de este trabajo como una denuncia, a partir de una situación concreta y situada y no de un contexto vivenciado solamente por nosotros, para anunciar un inédito viable (Freire, 1968), diverso y comprometido con una formación acorde a una postura crítica posible.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (1997). *La posmodernidad y sus descontentos*, Akal.

Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(33), 1-13. Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(33), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie2019.21.e33.3181>

- Da Silva, T. T. (2001). Documentos de identidade. Editorial Octaedro
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). Sage.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 1-43. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/387/511>
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista: ¿no hay alternativa?* Caja negra.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación cómo práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *A la sombra de este árbol*. El roure editorial S.A.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como. Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, 36(133), 891-908. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>
- Martínez, R. & Flax, R. (2020). Desalienar el ACD: Una revisión de la noción de ideología para devolver la crítica marxista al Análisis Crítico del Discurso. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, (12), 54-66. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/168846>
- Moreira, A. (1997). A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, (100), 109-120. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000100006&lng=es&tlng=pt
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge.
- Pardo Abril, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- Torres, J. (2012). *Educação Ambiental Crítico Transformadora e Abordagem Temática Freireana*. [Tesis de Doctorado en Educación Científica y Tecnológica, Universidad de Santa Catarina]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_806e6c22d4578b64f9db8d83825a8912
- Van Dijk, T. (1997). *Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Sage.
- Van Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO CATALIZADOR DE SOSTENIBILIDAD, INCLUSIÓN Y REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Inmaculada Gómez-Jarabo¹, Marta Gómez-Gómez², Bienvenida Sánchez Alba¹
Universidad Complutense de Madrid¹, Universidad Rey Juan Carlos²

Autoría de correspondencia: igomezia@ucm.es

Resumen

A pesar de la importancia que los entornos naturales tienen en la vida y en la salud de las personas, con más frecuencia de la deseada nos encontramos con centros educativos con nulas o escasas zonas verdes. Del mismo modo, convivimos en sociedades que son diversas por naturaleza, pero en muchos casos se tiende a obviar esa diversidad, naturalmente humana, y a no aprovechar todo el potencial que puede ofrecernos. En el presente trabajo se describe una experiencia de Aprendizaje-Servicio ecosocial, intergeneracional e inclusiva enfocada a la reforestación y restauración de suelos en territorios educativos. Con ella, no solo se pretende la creación de espacios más saludables y sostenibles, sino también el trabajo colaborativo entre personas de diferentes capacidades y diferentes etapas educativas (Educación Primaria y Educación Superior). La experiencia desarrollada pone de manifiesto la utilidad que este tipo de proyectos e iniciativas tienen en la formación de estudiantes de todas las etapas educativas desde una perspectiva crítica. La principal conclusión que se resalta es la importancia de impulsar el compromiso compartido de todas las instituciones educativas, en general, para crear agentes de cambio y configurar una sociedad cada vez más inclusiva, equitativa, respetuosa y sostenible.

Palabras clave: educación superior, inclusión social, sostenibilidad, aprendizaje-servicio

Introducción / Marco Teórico

El desarrollo de la Agenda 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas) está contribuyendo a que la sociedad, en general, sea más consciente de las necesidades que existen a nuestro alrededor, otorgando un mayor valor a la sostenibilidad. En esta línea, las universidades cada vez están más comprometidas con la promoción de una educación inclusiva, solidaria y sostenible. Por ello, no hay duda, del papel tan importante que está jugando la Educación Superior en la redefinición de la formación hacia un enfoque multidimensional e interdisciplinar que trasciende a la mera cualificación profesional.

A la adquisición de conocimientos, hoy en día, se le suma la importancia de que el estudiantado universitario desarrolle, además de una serie de competencias generales, específicas y transversales, también actitudinales que le hagan ser un buen profesional, y también un buen ciudadano (Gómez-Gómez y Martínez-Domínguez, 2023). En este sentido, metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) se convierten en iniciativas pedagógicas interesantes pues, conectan la dimensión académica, con la profesional y la personal, incentivando su pensamiento reflexivo y crítico, al tener que trabajar para dar respuestas a las necesidades sociales detectadas.

El Aprendizaje-Servicio conector de dimensiones

El ApS es una metodología de enseñanza y aprendizaje experiencial que permite al alumnado aprender enseñando mientras se ofrece un servicio a la comunidad (Puig y Palos, 2006). Por lo que existe una clara intencionalidad pedagógica que se funde con la personal y también con la intencionalidad de dar respuesta a las necesidades sociales de nuestro alrededor.

Nos encontramos ante una metodología que se beneficia de un enfoque transdisciplinario pues, según Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023), combina saberes de diversas áreas para entender y resolver problemas de forma integral, a través de la convivencia y el trabajo colaborativo entre, por ejemplo, estudiantes con y sin discapacidad intelectual, como el que planteamos en el presente estudio. A través de ello, docentes y estudiantes son más conscientes de la necesaria interacción entre conocimientos teóricos y aplicación práctica en situaciones reales, de la importancia de llevar a cabo una reflexión crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de lo esencial que es concienciarse de lo que ocurre en nuestro entorno. Todo ello para empoderar a la comunidad educativa e implementar iniciativas socioeducativas basadas en la responsabilidad social. Además, es preciso destacar el ApS como herramienta favorecedora del éxito académico, del capital social y del desarrollo integral (Gómez-Gómez et al., 2021)

La inclusión como desafío

Todavía es notoria la escasa presencia de personas con discapacidad en la Educación Superior (Cajamarca y Pallisera, 2020). Además, investigaciones como la de Suria (2018) afirman que las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a desafíos en el ámbito socioemocional y necesitan de más experiencias inclusivas. Frente a este escenario, desde las universidades se debe fomentar la inclusión social de estas personas, así como el desarrollo integral de todos los estudiantes universitarios.

El reto de la educación sostenible

Desde la universidad, es necesario enfocar nuestra docencia, gestión, investigación e innovación a la realidad y, por ello, la Agenda 2030 supone un marco importante para guiar nuestras actuaciones (Organización de Naciones Unidas, 2015). Además, como plantean Gómez-Jarabo et al. (2019), es preciso actualizar las fichas docentes, especialmente en lo relativo a las metodologías y la evaluación. Por ello se plantean prácticas como, por ejemplo, el Proyecto ApS de Arbolsofía (Sánchez, 2019), donde la siembra de árboles y arbustos se torna crucial para preservar los recursos naturales.

Objetivos / Hipótesis

El principal objetivo del estudio consiste en desarrollar una experiencia de ApS ecosocial inclusiva, mediante la reforestación y la restauración de suelos, entre estudiantes universitarios (con y sin discapacidad intelectual) y estudiantes de educación primaria de Madrid. Los objetivos específicos (OE) son: (1) Crear un clima cooperativo entre los estudiantes participantes (universitarios, con y sin discapacidad intelectual, y estudiantes de educación primaria); (2) Introducir la relación entre reforestación, sostenibilidad y cambio climático; (3) Generar conciencia sobre la importancia de cuidar árboles y arbustos en su vida cotidiana; (4) Aprender a plantar árboles y arbustos.

La principal pregunta que va a guiar nuestro trabajo es si el ApS es una metodología favorecedora de la sostenibilidad y la inclusión entre estudiantes de diferentes etapas educativas y diferentes capacidades.

Metodología / Método

Contextualización de la experiencia ApS

La experiencia que se presenta se enmarca en el Proyecto ApS "Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos (UCM)" en las ediciones 2022-2023 y 2023-2024. El objetivo del proyecto, en general, es reforestar y restaurar suelos, respondiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 15, a través de una plantada colaborativa entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual de la UCM y estudiantes de Educación Primaria del CEIP Nuestra Señora del Lucero (Madrid), realizada en marzo del 2023 y del 2024 (Figuras 1 y 2).

Figuras 1 y 2.

Diferentes momentos de la sesión dedicada a la repoblación de árboles y arbustos



Fueron 50 los estudiantes de Primaria que participaron en la actividad en cada curso (en 2023, de tercer curso; en 2024, de cuarto curso). Respecto al alumnado universitario, participaron un total de 6 estudiantes con discapacidad intelectual de la Asociación Achalay (Entidad sin ánimo de lucro en defensa de colectivos en riesgo de exclusión social como la infancia, la mujer, las familias desfavorecidas y las personas con discapacidad intelectual), y de 13 estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Social.

En la Tabla 1 se indican los objetivos, actividades e indicadores de logro que se planificaron para desarrollar la intervención.

Tabla 1.

Actividad de repoblación de árboles y arbustos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	INDICADORES DE LOGRO
1. Crear un clima cooperativo entre estudiantes de la UCM y del CEIP.	- Dinámicas de presentación y conocimiento	- Grado de interés e implicación del alumnado participante. - Trabajo cooperativo en equipos.
2. Introducir la relación entre reforestación, sostenibilidad y cambio climático.	- Exposición interactiva y participativa por parte de estudiantes universitarios. - Debate sobre los beneficios de la plantada para los centros educativos, y para la propia vida.	- Detección de conocimientos previos sobre el tema. - Respuesta a las preguntas planteadas.

3. Generar conciencia sobre la importancia de cuidar árboles y arbustos en su vida cotidiana.	- Representación, a través de la expresión corporal, de árboles, arbustos y bosques.	- Grado de conciencia sobre la importancia del taller realizado. - Respuesta acertada (expresión verbal y corporal) a las preguntas planteadas.
Aprender a plantar árboles y arbustos.	- Explicación del proceso de plantada y de cómo deben usarse las herramientas. - Plantada de los árboles y arbustos	- Trabajo cooperativo en equipos. - Participación de todos los grupos en la plantada de al menos un árbol o arbusto.

Resultados y Discusión

En relación con el clima cooperativo entre estudiantes participantes (OE1), se puede afirmar que se logró el objetivo, pues el alumnado universitario (Grados en Educación, Grado en Educación Social y AChalay) trabajó conjuntamente para preparar una presentación dedicada a estudiantes de Educación Primaria. Además, todos ellos formaron grupos heterogéneos en el momento de realizar la plantada. En cuanto a la introducción de la relación entre reforestación, sostenibilidad y cambio climático (OE2), también se vio cumplido el objetivo, pues tras una detección de ideas previas, se abordaron esos conceptos y su relación en las sesiones teóricas y se resolvieron todas las dudas que los participantes manifestaron. Del mismo modo, se plantearon algunas preguntas relacionadas con la presentación y las respuestas dejaron constancia de que se había comprendido el tema abordado.

Relacionado con el grado de conciencia sobre la importancia de cuidar árboles y arbustos en su vida cotidiana (OE3), es preciso destacar que los comentarios realizados por el alumnado muestran que han comprendido la importancia que los espacios verdes tienen para su vida y su salud. Por último, en cuanto a la tarea de aprender a plantar árboles y arbustos (OE4), en la plantada se puso de manifiesto que los estudiantes habían comprendido perfectamente el proceso que debía seguirse. Si bien es cierto que los estudiantes universitarios mostraron una mayor pericia en la plantada, todos los grupos mostraron mucho entusiasmo y proactividad, en la que se aunaron la importancia del desarrollo de competencias (saber-hacer) y del desarrollo de actitudes y valores (Gómez-Gómez y Martínez-Domínguez, 2023).

Sin duda, la experiencia ApS descrita evidencia que la formación de docentes es un contexto idóneo para implementación de proyectos ApS (Gómez-Gómez et al., 2021) y que las asignaturas de los actuales planes de estudio permiten incorporar al perfil profesional competencias para la sostenibilidad (Gómez-Jarabo et al., 2019). Asimismo, se pone de manifiesto el potencial que tiene el ApS como metodología para generar procesos de educación expandida, tal y como defiende Mayor (2020).

Conclusiones y Propuestas

Siguiendo el objetivo principal del estudio, se ha descrito una experiencia de ApS con enfoque ecosocial, que muestra la colaboración real en un mismo proyecto entre estudiantes universitarios (con y sin discapacidad intelectual) y de enseñanza obligatoria (Educación Primaria).

Los resultados obtenidos evidencian que el ApS promueve la convivencia y participación de todo tipo de estudiantes, enriqueciendo las experiencias de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión y actuación conjunta entre etapas educativas y entre diferentes perfiles de estudiantes, lo que fomenta, sin duda, el desarrollo de una ciudadanía responsable y preparada para contribuir a una sociedad equitativa y sostenible.

La principal aportación del estudio es visibilizar una experiencia ecosocial en el ámbito de la Educación Superior a través de una metodología vivencial como el ApS, que realza su potencial educativo para generar espacios formativos de educación expandida entre la comunidad educativa (Universidad, Centros de Educación Infantil y Primaria, y Entidades Sociales). El estudio demuestra la necesidad de construir, desde contextos como la universidad, espacios que impulsen una educación inclusiva, sostenible y crítica entre ámbitos y contextos educativos diferentes. Una de las principales limitaciones de la experiencia es que, debido al escaso tiempo disponible en el CEIP, no se pudo completar la investigación con la aplicación de otros instrumentos de recogida de información. Como principal línea de trabajo futura se plantea replicar la experiencia en el mismo u otros centros escolares dedicando mayor tiempo a la fase de evaluación.

Como conclusión, se considera que la universidad es un contexto extraordinario para implementar metodologías activas y vivenciales, como el ApS, que contribuyan a la sostenibilidad y la inclusión, fomentando una educación crítica y reflexiva que beneficie académicamente al alumnado y, también, significativamente a la sostenibilidad de la vida.

Agradecimientos

El estudio se enmarca en el Proyecto de ApS “Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos”, financiado por la Oficina de ApS UCM en las convocatorias 2022-23 y 2023-24. Uno de sus productos es esta publicación, fruto del trabajo colaborativo entre la UCM, una Entidad sin ánimo de lucro para personas con discapacidad intelectual y un CEIP de Madrid.

Referencias bibliográficas

- Cajamarca, M. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2). <https://bit.ly/3G74Ndn>
- Gómez-Gómez, M. y Martínez-Domínguez, L.M. (2023). Desarrollo de competencias en la formación del profesorado a través de Proyectos de Aprendizaje- Servicio. En J. García Gutiérrez, F. J. Amador Morera y A. Cano Ramírez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 311-323). UNED.
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I. y Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>
- Gómez-Jarabo, I., Saban Vera, C., Sánchez Alba, B., Barrigüete Garrido, L. M. y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1205. 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad. 2019.v1.i1.1205
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3QNTifQ>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Sánchez, B. (2019). Arbolsofía. Aproximación conceptual y evaluación de una experiencia de educación inclusiva de aprendizaje servicio. En A. Barrón y J.M. Muñoz (Coords.). *XIII Seminario de investigación en educación ambiental: Crear y hacer educación ambiental*

(pp. 176-201). Organismo Autónomo Parques Nacionales/CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico.

Santaella Vallejo, A. y Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15–28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>

Suria, R. (2018) Intercambiando experiencias en grupos online: análisis del estado emocional de los padres de hijos con discapacidad. *Siglo Cero*, 49(2), 59-72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76910/1/2018_Suria_SigloCero.pdf

RECURSOS Y DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA PARA FOMENTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO EN UNA UNIVERSIDAD EN CHILE

Irene Muñoz Espinosa¹
Universidad Central de Chile – Universitat de les Illes Balears¹

Autoría de correspondencia: irenemunoze@ucentral.cl

Resumen

El estudio analiza la inclusión en la educación superior desde una perspectiva centrada en los derechos humanos, destacando la importancia de políticas y prácticas inclusivas para garantizar la accesibilidad y permanencia estudiantil. El personal docente es fundamental en este proceso al implementar políticas y desarrollar metodologías inclusivas. Realizado en una universidad privada en Chile con la participación de 283 docentes, el estudio emplea un enfoque cuantitativo y descriptivo. Los resultados muestran un compromiso notable hacia la inclusión, pero solo el 23.3% ha recibido formación específica en educación inclusiva. Aproximadamente el 69.7% puede adaptar su enfoque pedagógico para atender a estudiantes con dificultades, aunque existe disparidad en el reconocimiento de la diversidad: mientras la diversidad socioeconómica y de orientación sexual e identidad de género es ampliamente reconocida, la diversidad étnica y de discapacidad es menos reconocida. El profesorado valora las competencias éticas y sociales, aunque menos las organizativas. La mayoría muestra interés en recibir mayor formación para la inclusión, evidenciando una brecha en la formación y conocimiento de las políticas institucionales. Se destaca la urgencia de proporcionar formación continua y recursos para promover un entorno educativo inclusivo, así como la necesidad de comunicar claramente las políticas institucionales y ofrecer recursos y asesoría específicos para facilitar la inclusión en el aula.

Palabras clave: educación inclusiva, enseñanza universitaria, formación docente, diversidad estudiantil

Introducción / Marco Teórico

La inclusión en la educación no es solo una cuestión pedagógica, sino también de derechos humanos. La UNESCO (2008) sostiene que la inclusión está intrínsecamente ligada al respeto de los derechos humanos y afecta las orientaciones políticas de una nación. Armijo-Cabrera (2018) argumenta que la manera en que una democracia trata a los grupos excluidos y garantiza su plena participación en la sociedad refleja sus valores fundamentales. En este contexto, la educación superior inclusiva enfrenta múltiples desafíos, especialmente en relación con grupos históricamente excluidos, subrayando la importancia de un enfoque basado en derechos, equidad y diversidad.

La inclusión educativa en la educación superior es crucial para asegurar que todo el estudiantado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, tenga acceso a una educación de calidad. Gómez Sobrino y García Vita (2017) destacan la necesidad de implementar políticas y prácticas inclusivas en las instituciones de educación superior para garantizar el acceso y la permanencia de todo el estudiantado. Los y las docentes son clave en este proceso, pues su rol incluye la implementación de políticas inclusivas, la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y el desarrollo de metodologías innovadoras que atiendan a la diversidad estudiantil. Benet Gil, Sales Ciges y Moliner García (2019) afirman que las prácticas docentes inclusivas son esenciales para una educación superior inclusiva. Por tanto, es fundamental que las universidades proporcionen los recursos

y herramientas necesarios para que el profesorado pueda desarrollar prácticas que respeten la diversidad estudiantil.

En este estudio, los recursos docentes se definen como las competencias y atributos que posee el profesorado, entendidos como "el conjunto de recursos personales, actitudes, habilidades y conocimientos que permiten un desempeño eficaz y saludable de la labor docente" (Sánchez, Martín, & de la Fuente, 2019, p. 88). Fernández Batanero (2012) sostiene que las competencias docentes deben fundamentarse en el principio de atención a la diversidad. La universidad será inclusiva cuando se creen condiciones que estimulen el proceso inclusivo y satisfagan las necesidades de todo el estudiantado. Entre las competencias docentes necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico–didácticas; competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; interactivas; éticas, sociales y organizativas" (Fernández Batanero, 2012, p. 21). Un desafío significativo en el sistema universitario para la inclusión es que un considerable número de docentes no está adecuadamente preparado para esta transformación y no posee las competencias necesarias en enseñanza y aprendizaje inclusivo.

En el estudio de Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021), se señala la existencia de actitudes negativas entre el profesorado universitario, las cuales se manifiestan en una preparación insuficiente para atender la diversidad estudiantil y en una falta de empatía y tolerancia. Por lo tanto, la formación continua del profesorado resulta esencial para fomentar procesos inclusivos que consideren la diversidad estudiantil, como lo señala Maldonado (2018). Este enfoque implica el desarrollo de competencias en comunicación efectiva, motivación de los y las estudiantes y facilitación del aprendizaje colaborativo. Además, la conciencia social es fundamental para abordar las problemáticas presentes en el contexto educativo. Junto con las habilidades didácticas y pedagógicas, es necesario que el profesorado demuestre compromiso, actitud positiva y competencias en planificación, mediación y evaluación formativa. La empatía y la capacidad para gestionar situaciones difíciles en el aula también son aspectos cruciales en este proceso.

En relación con los recursos institucionales, se entiende que son aquellos disponibles en una organización, institución o entidad pública para facilitar y apoyar el funcionamiento y la consecución de sus objetivos y metas. Según el Ministerio de Educación de Chile (2017), estos recursos abarcan infraestructura, personal capacitado, presupuesto, así como políticas y procedimientos establecidos para promover una educación inclusiva en el ámbito superior.

De acuerdo con Harpur, Szucs y Willox (2023) es crucial que el profesorado universitario adopte una perspectiva interseccional para abordar las desventajas compuestas que enfrentan estudiantes con múltiples identidades de diversidad. Esto permite reconocer y mitigar experiencias únicas de discriminación, promoviendo una inclusión más efectiva y equitativa. En el análisis de la inclusión educativa en el nivel superior, Brito, Basualto y Reyes Ochoa (2019) señalan que la inclusión educativa es un fenómeno reciente y sujeto a debate, necesitando un sustento científico sólido y una perspectiva integral que considere las necesidades del estudiantado desde una dimensión comunitaria y cultural. La educación inclusiva es esencial para asegurar el acceso y beneficio de una educación de calidad para todos y todas, con los y las docentes jugando un papel crítico en este proceso.

Objetivos / Hipótesis

Analizar las competencias pedagógicas del profesorado y los recursos institucionales disponibles en una universidad privada en Chile para favorecer la educación inclusiva y valorar la diversidad estudiantil, con el fin de identificar las necesidades de formación continua y proponer recomendaciones para mejorar las prácticas inclusivas y la implementación de políticas de inclusión en el ámbito universitario.

Metodología / Método

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, utilizando un muestreo no probabilístico autoseleccionado. Se invitó a 1098 docentes por email, de los cuales 283 respondieron. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea de 38 preguntas sobre información general, competencias docentes y recursos institucionales. Los participantes dieron su consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas para analizar los recursos y competencias en educación inclusiva y diversidad estudiantil.

Resultados y Discusión

Este estudio evaluó las competencias docentes y los recursos institucionales en relación con la inclusión educativa en la universidad, revelando tanto compromisos significativos como áreas que necesitan mejoras.

La caracterización de los y las docentes muestra una población variada con una media de edad de 43 años. Un 20.6% del profesorado está en el rango de 40 a 45 años. La distribución de género es equilibrada, con un 51.9% de hombres y un 47.4% de mujeres. La gran mayoría, el 97.2%, son de nacionalidad chilena. En términos de formación académica, el 67.3% tiene un grado de Magíster, y el promedio de experiencia es de 15.4 años. El 53% de los y las docentes trabaja a tiempo completo, el 35.2% menos de 10 horas y el 25.8% más de 40 horas semanales, con una carga horaria media de 25 horas.

Competencias Personales: El 50.9% de los y las docentes ha recibido formación en docencia en educación superior, pero solo un 23.3% ha recibido capacitación específica en educación inclusiva. Aun así, un 69.7% puede modificar su enfoque pedagógico para estudiantes con dificultades. Esto refleja una creciente conciencia sobre la importancia de adaptar los enfoques pedagógicos para mejorar el aprendizaje, subrayando la necesidad de seguir apoyando a los y las docentes con formación y recursos adecuados.

Inclusión y Diversidad: La mayoría de los y las docentes reconoce la diversidad socioeconómica (90.1%) y la diversidad de orientación sexual e identidad de género (82.4%) en sus entornos educativos. Sin embargo, los porcentajes son menores para el reconocimiento de la diversidad étnica (57.2%) y la discapacidad (57.1%). Además, hay una notable incertidumbre sobre la diversidad étnica (27.3% "No Sabe") y los y las estudiantes con altas capacidades (30.4% "No Sabe"). Estos hallazgos indican la necesidad de fortalecer políticas y programas de formación en diversidad.

Estrategias Pedagógicas: Más de la mitad del grupo encuestado (53%) prioriza la creación de un ambiente inclusivo y adaptativo. Un 33.4% reconoce la efectividad de combinar diferentes enfoques para manejar la diversidad en el aula, mientras que un 13.6% se enfoca en la diferenciación individual. Estos resultados sugieren que, aunque hay un compromiso hacia la inclusión, existe una oportunidad para mejorar las estrategias pedagógicas.

Competencias Valoradas: Un 78.4% valora altamente las competencias éticas y sociales, y un 67.9% valora las competencias de gestión grupal y aprendizaje cooperativo. Las competencias organizativas tienen un menor porcentaje de consideración "muy importantes" (55.1%). Esto refleja una apreciación robusta de la necesidad de habilidades éticas, interpersonales y de liderazgo en la enseñanza.

Concepción de Educación Inclusiva: Un 79.4% de los y las docentes refiere una concepción de un enfoque integral que garantiza la igualdad de oportunidades para la totalidad de estudiantes. Un 12.9% la concibe enmarcada en la inclusión de personas con discapacidad, y un 7.7% la considera como adaptación del currículo para abordar las necesidades de todas las identidades de género. Estos resultados sugieren que los y las docentes valoran un enfoque amplio y adaptativo para la educación inclusiva.

Recursos Institucionales: Un 44.6% conoce medianamente la política de inclusión de la universidad, un 32.4% la conoce bien y un 23% no la conoce. Solo un 18.1% de los y las

docentes cree que existen procedimientos adecuados para la inclusión. La mitad del grupo encuestado (49.8%) no ha recibido capacitación en diversidad, un 25.8% sí la ha recibido y un 24.4% no sabe. Un 57.8% considera que el plan de estudios posee principios de inclusión y equidad, aunque el 22.7% no está seguro y el 19.5% no lo considera así. Un 59.6% de los y las docentes cuenta con una unidad de apoyo para estudiantes con barreras para el aprendizaje, mientras que el 32.4% no sabe y el 8% no tiene acceso a esta unidad. Solo un 30% considera que existen herramientas de evaluación flexible, el 41.8% considera que medianamente existen y el 28.2% cree que no existen.

Necesidades y Demandas de los y las Docentes: A pesar de los esfuerzos en políticas y unidades de apoyo para la inclusión, existen áreas de mejora, especialmente en la capacitación del profesorado y en la implementación de procedimientos y herramientas claras para la inclusión y la evaluación flexible. La mayoría del cuerpo docente (75.6%) está interesado en recibir más preparación para desarrollar procesos de inclusión en el aula. Sólo un 7% no lo está y un 17.4% está medianamente interesado. Las respuestas abiertas indican una demanda por diversos apoyos, incluyendo protocolos, asesoramiento personalizado, adecuación curricular y capacitación en inclusión.

Discusión

El estudio revela que, aunque existen esfuerzos para promover la inclusión en la educación superior, aún hay áreas significativas que requieren atención. Los resultados muestran que un número considerable de docentes no ha recibido capacitación específica en educación inclusiva, lo que coincide con las observaciones de Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021) sobre la falta de preparación de los y las docentes para abordar la diversidad estudiantil. El estudio resalta que solo un 23.3% del grupo encuestado ha sido capacitado específicamente en educación inclusiva, lo que indica una brecha significativa en la formación docente en esta área. Fernández Batanero (2012) señala la importancia de desarrollar competencias específicas para la atención a la diversidad, lo cual es fundamental para lograr una educación inclusiva efectiva. La formación continua y el desarrollo de competencias en áreas como la comunicación efectiva, la motivación y la facilitación del aprendizaje colaborativo son esenciales para que los y las docentes puedan manejar la diversidad en el aula. Los recursos institucionales son cruciales para apoyar la inclusión educativa. Sin embargo, el estudio muestra que solo un 18.1% del grupo considera que existen procedimientos adecuados para la inclusión, y un 44.6% conoce medianamente la política de inclusión de la universidad. Brito, Basualto y Reyes Ochoa (2019) enfatizan la necesidad de un sustento científico sólido y una perspectiva integral para avanzar en la inclusión, lo cual implica no sólo la capacitación docente, sino también la creación de infraestructuras y políticas que faciliten un entorno inclusivo. Un dato positivo del estudio es que un 79.4% de los y las docentes prefiere un enfoque integral para la inclusión, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes. Este enfoque adaptativo es esencial para abordar las diversas necesidades del estudiantado, alineándose con la visión interseccional de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Según Harpur, Szucs y Willox (2023), considerar la interseccionalidad en la inclusión en la educación superior es crucial para abordar las desventajas compuestas que enfrentan las personas con múltiples identidades de diversidad, promoviendo una mayor diversidad y equidad en el ámbito académico.

Conclusiones y Propuestas

Para promover una educación crítica e inclusiva, es crucial ofrecer formación continua y completa en educación inclusiva a los docentes, enfocándose en el desarrollo de competencias pedagógicas que atiendan la diversidad estudiantil. Esto facilitará la creación de un entorno educativo inclusivo, que valore a todos los estudiantados, garantizando la igualdad de oportunidades y fomentando la formación de ciudadanos comprometidos con la equidad y los derechos humanos.

Aunque los docentes muestran un compromiso general hacia la inclusión educativa, persisten áreas que requieren mejora, especialmente en formación específica, conocimiento de políticas

y estrategias pedagógicas diferenciadas. La creación de un entorno educativo inclusivo depende tanto del compromiso del profesorado como del apoyo institucional. Gómez Sobrino y García Vita (2017) destacan la necesidad de implementar prácticas inclusivas para asegurar el acceso y la permanencia de todos los y las estudiantes, subrayando la importancia de un enfoque colaborativo entre docentes y autoridades educativas.

La validez externa del estudio puede estar limitada por el uso de un muestreo no probabilístico y autoseleccionado. La confiabilidad, aunque adecuada, podría mejorarse con pruebas piloto del cuestionario y análisis de validez de constructo. Los posibles sesgos incluyen el sesgo de autoselección y el sesgo de deseabilidad social. Futuros estudios deben ampliar y diversificar la muestra, validar el instrumento de medición, mitigar el sesgo de deseabilidad social y realizar estudios longitudinales. El estudio proporciona una visión útil de las competencias y recursos docentes, destacando un compromiso significativo hacia la inclusión y la necesidad de atención en formación específica y políticas institucionales.

Referencias bibliográficas

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electronic@ Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Benet Gil, A., Sales Ciges, A., & Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: Elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78-100. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/394>
- Brito, S., Basualto, P., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- Gómez Sobrino, Y., & García Vita, M. M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319. <http://hdl.handle.net/10481/48554>
- Harpur, P., Szucs, B., & Willox, D. (2023). Strategic and policy responses to intersectionality in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2144790>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior*. División de Educación Superior. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/740>
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0008. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Sánchez, F., Martín, M. & de la Fuente, R. (2019). La escuela como entorno laboral saludable. Importancia del desarrollo de recursos personales en el trabajo docente. *Revista De Orientación Educativa*, 33(63), pp. 82-97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7773086.pdf>
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48a reunión de la CIE*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

PROMOVIENDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL ROL DEL DOCENTE Y EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

M. Isabel Vidal Esteve, Diana Marín Suelves, M. Isabel Pardo Baldoví, Mercedes Romero
Rodrigo
Universidad de Valencia

Autoría de correspondencia: isabel.vidal@uv.es

Resumen

Este trabajo ofrece una visión integral sobre el papel del docente en la construcción del conocimiento a través la promoción de estrategias inclusivas en el aula. Desde una perspectiva sociocultural, se destaca la importancia de situar el conocimiento en el contexto, acompañando a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, haciendo del aula un entorno inclusivo y fomentando la autonomía, la reflexión y el respeto por la diversidad. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un marco teórico-práctico oportuno para eliminar barreras y promover la accesibilidad y el reconociendo la heterogeneidad del estudiantado. La investigación analiza cómo se integran los principios del DUA en la educación superior, concretamente a través de una experiencia llevada a cabo durante un cuatrimestre en el marco de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en la Universitat de València. Se describe cómo se emplean las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas del DUA, para contribuir a la activación, acceso y acción del alumnado frente a su aprendizaje. La investigación enfatiza la importancia de la individualización, la diversificación de las metodologías y la atención a las necesidades individuales para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: inclusión educativa, DUA, educación superior, aprendizaje.

Introducción / Marco Teórico

Desde la perspectiva sociocultural el conocimiento se construye y sitúa en el contexto (Morin, 2000). El aula es un lugar para aprender, relacionarse, vivir, conversar, soñar, sentir y ser (Contreras, 2017) y para debatir (Martínez et al., 1999). Es un espacio inclusivo en el que se respetan los derechos y se valora la diversidad. En el aula, el docente es el guía del proceso de enseñanza/aprendizaje a través del planteamiento de propuestas y preguntas, invitando a la lectura y reflexión, creando situaciones y siendo un modelo. Así el docente acompaña los procesos de enseñanza/aprendizaje estableciendo relaciones con el entorno próximo. El desafío no se encuentra en el saber, el conocimiento o la competencia, sino en lo que hacemos por y con el otro (Jacobo, 2016). El docente en la sociedad del conocimiento ha de ajustarse a un entorno cambiante (Barlam, 2010). Por tanto, es un facilitador y generador de situaciones educativas. La misión principal como docente es acompañar al otro para aprender.

De acuerdo con Alba (2022), la inclusión sigue siendo un reto, ya que, prácticas inclusivas conviven con procesos de exclusión y reproducción de desigualdades en la escuela. La situación actual evidencia que todavía son necesarios cambios para conseguir la equidad, el éxito y la participación plena de todo el alumnado. Por este motivo, es necesario reorientar las prácticas y promover una cultura inclusiva que implique a toda la comunidad educativa, porque la inclusión es una responsabilidad compartida.

Aunque uno de los objetivos fundamentales del DUA fue mejorar el aprendizaje mediante tecnología para alumnado con discapacidades físicas y sensoriales, pronto descubrieron que estas medidas eran útiles para todo el grupo clase.

En los últimos años se ha evolucionado de un enfoque centrado en el individuo y su déficit hacia nuevos desarrollos, que lo que pretenden es la eliminación de barreras, la accesibilidad y que el docente reflexione sobre sus prácticas, haciendo posible el abandono de currículos paralelos (Arnaiz, 2022).

El DUA es el marco didáctico que permite alcanzar una educación inclusiva y de calidad. Según el CAST (2022), el DUA es un marco para mejorar y optimizar la enseñanza/aprendizaje para todos y todas y se basa en las redes neuronales: afectivas, de reconocimiento y estratégicas. En el apartado de resultados se analiza cómo cada una de ellas se integra con las prácticas de aula llevadas a cabo a lo largo del desarrollo de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la Universitat de València.

Sin embargo, en la línea de lo expuesto por Beneyto y Simó (2023), es imprescindible cuestionarse si este tipo de metodologías posibilitan el desarrollo de un aprendizaje crítico de emancipatorio o se limitan a la mera adquisición de aprendizajes académicos. Y es que el DUA, aunque bien intencionado puede ser caer en la instrumentalización para mantener el status quo educativo en lugar de transformarlo. Tal y como afirmaba Carbonell (2015) es fundamental que las metodologías pedagógicas contemporáneas no solo proporcionen espacios de aprendizaje más significativos y motivadores, sino que promuevan también la justicia social desde la educación.

Objetivos / Hipótesis

Esta investigación persigue el objetivo principal de describir cómo se implementó una experiencia de aprendizaje inclusiva y accesible en el marco de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en la Universitat de València, integrando los principios y pautas del DUA, con el fin de promover el desarrollo integral de todo el estudiantado, la equidad educativa y la justicia social.

Metodología / Método

A. Opción metodológica

Dentro de la tradición cualitativa (Imbernón, 2012), esta investigación se aproxima, al análisis e interpretación de estrategias para la inclusión empleadas en un aula universitaria.

Para ello se emplea el estudio de caso como técnica, a través de una perspectiva etnográfica (Angrosino, 2012), y naturalista, que permitirá alcanzar la comprensión de una realidad concreta mediante el estudio de la particularidad y de la complejidad en el contexto global donde se produce (Ander-Egg, 2003).

B. Muestra

Los participantes fueron un total de 52 estudiantes matriculados en el curso 2023/2024 en la asignatura de NEE en el grupo de repetidores, 26 son mujeres y 26 hombres. Las edades de los participantes son dispares, siendo la mayoría de entre 20 y 25 años (86,53%). Respecto a la forma de acceso el 65,38% del alumnado accedió mediante la Prueba de Acceso a la Universidad. En cuanto a la ocupación del estudiantado el 61,54% no tiene ningún trabajo remunerado mientras que el resto trabajan. Finalmente, como se ha mencionado todo el alumnado del grupo repite la asignatura, 34 de ellos por segunda vez y 11 por tercera, mientras que tres estudiantes se han matriculado cinco o más veces.

C. Instrumentos y técnicas

La información se recopiló mediante diario de campo y registros de observación por parte de la propia docente responsable de la asignatura. El hecho de transformar la realidad que se está observando implica que el investigado no es un elemento neutral invisible, sino que forma parte del campo desde el momento en el que accede a él y hace a los participantes reflexionar hasta conducirlos a nuevas maneras de entender su situación (Denzin & Lincoln, 2005).

También se llevó a cabo un análisis documental de la planificación curricular y de los recursos didácticos utilizados. Además, se recogieron datos sobre el rendimiento y la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión durante la experiencia de aprendizaje.

D. Análisis de los datos

La triangulación de datos provenientes de múltiples fuentes permitió obtener una comprensión profunda y completa de la implementación del DUA en el contexto educativo estudiado.

Los resultados fueron analizados mediante la técnica de codificación directa y a través de la comparación constante para identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en la propia práctica docente.

Resultados y Discusión

Analizando con detalle lo observado en el aula en función de las redes y pautas del DUA se obtiene lo siguiente.

A. Redes afectivas

Para contribuir a la activación de las redes afectivas es clave favorecer la motivación del alumnado, dando oportunidades para que decidan en función de sus preferencias y capacidades. Concretamente en el aula se les da la posibilidad de elegir tema de profundización, modo de presentación y aplicaciones utilizadas para la presentación. Además, en el aula se crea un clima de confianza en el que el alumnado se atreva a tener experiencias y vivencien el éxito.

Se ofrecen metas realistas, recursos para hacer frente a ellas y se les proporciona feedback que permita realizar mejoras, promueva la autorregulación y favorezca el mantenimiento de expectativas positivas. Para favorecer el aprendizaje colaborativo se llevan a cabo técnicas como el folio giratorio y se crean entornos de aprendizaje personalizados y flexibles, dando opciones para que tomen decisiones y transiten por las propuestas que se realizan.

De acuerdo con Martínez et al. (2023), También existen evidencias de la contextualización del aprendizaje y de la vinculación con la vida del alumnado, activando conocimientos previos e identificando centros de interés, para favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo clase, en un grupo tan particular como el 21R.

Partiendo de las orientaciones del proyecto Includ-ed (Flecha et al., 2019), se fomentan relaciones positivas entre iguales, y se incrementa la competencia reflexiva y la vinculación de lo leído con lo vivido, a través de la tertulia, el portafolio o los debates a partir de vídeos o noticias de prensa.

B. Redes de conocimiento

Es imprescindible que la información sea accesible para todos y se eliminen las barreras perceptivas, dando al alumnado varias opciones para acceder a la información. En el aula se ofrecen los recursos en soportes visuales, auditivos, manipulativos y audiovisuales. También se contemplan aspectos como los subtítulos, el subrayado de ideas clave, las presentaciones multicanal o el uso de organizadores gráficos como esquemas, mapas conceptuales, infografías y líneas del tiempo. Se emplean diferentes tipos de textos, como relatos de buenas prácticas, historias de vida, documentos oficiales, novelas y el manual de teoría.

También, se presta especial atención a la creación de un entorno predecible y comprensible, mediante una estructura típica de las sesiones, lo que da sensación de seguridad, control, autonomía y posibilitan la participación (Villaescusa, 2022). Para hacer comprensible la información, se empieza activando conocimientos previos, a partir de una lluvia de ideas o de preguntas abiertas.

C. Redes estratégicas

Las redes estratégicas invitan a la acción y a la interacción con la información, para aprender en diferentes situaciones a partir de diferentes metodologías, tareas o actividades. A lo largo de la asignatura se solicitan diferentes tipos de tareas, como resoluciones de casos, redacciones, la elaboración de un vídeo o de un recurso didáctico digital. Son actividades que exigen la búsqueda de información, la relación entre lo que saben y lo nuevo, y realizar creaciones propias, mediante el empleo de diferentes recursos.

Respetar el ritmo de cada estudiante y ser flexible con los plazos de entrega son opciones que se consideran día a día en la práctica. Además, se tienen cuenta que algunos alumnos requieren más apoyos para asimilar los contenidos por lo que se parte de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Se muestran trabajos de compañeros de cursos anteriores, se crean listados de palabras clave, y se emplea la tutoría entre iguales, la coevaluación y la autoevaluación, lo que favorece la transferencia de lo aprendido a otras situaciones o contextos (Martín del Pozo, 2022).

Específicamente para la evaluación, se utilizan diferentes opciones a lo largo del cuatrimestre. El seguimiento a lo largo del proceso, es entendido como una tarea de acompañamiento del docente (González y Zubillaga, 2022).

Conclusiones y Propuestas

El DUA es una herramienta valiosa para planificar pensando en todo el alumnado y responder a las diversas necesidades dentro de la relación que se produce entre el profesorado y el estudiantado, pero tampoco es la única. Lo crucial no es la herramienta, sino el imperativo subyacente: transformar la planificación educativa para que deje de ser homogeneizante y rígida para, partiendo de la realidad diversa, ofrecer múltiples caminos que no dejen a nadie atrás.

En primer lugar, es evidente que destaca la importancia de fomentar la motivación del alumnado mediante la creación de un ambiente de confianza y opciones que les permitan elegir cómo implicarse en el proceso de aprendizaje, pero la cuestión va más allá.

Lo verdaderamente importante es eliminar las barreras y garantizar el acceso equitativo a la información, utilizando variedad de formatos y herramientas tecnológicas para ofrecer una experiencia de aprendizaje inclusiva, significativa y emancipadora. La personalización de los materiales y la consideración de la diversidad de estilos de aprendizaje son aspectos clave también para promover la participación y el compromiso del estudiantado.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación, se subraya la importancia de diseñar actividades contextualizadas que promuevan la interacción con la información y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. La creación de entornos predecibles y comprensibles, junto con la facilitación del proceso de evaluación mediante la oferta de opciones variadas y la retroalimentación formativa, contribuye a fortalecer la autorregulación y la autonomía del alumnado.

Además, es esencial a lo largo de la práctica docente cuestionar críticamente el papel de las metodologías inclusivas. La reflexión sobre sus contribuciones reales son cuestiones que, de acuerdo con Beneyto y Simó (2023), guiarán la renovación pedagógica y asegurarán que no se conviertan en meras herramientas funcionales para la adquisición de saberes hegemónicos, sino que promuevan un aprendizaje crítico y emancipador que beneficia a todo el estudiantado.

Por último, y a modo de síntesis se enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque integral que considere las dimensiones afectivas, cognitivas y sociales del aprendizaje, así como las características individuales y las necesidades específicas de cada estudiante, mediante el DUA o cualquier otro enfoque pedagógico. Y es que, promover un ambiente educativo

inclusivo y centrado en el estudiante es fundamental para garantizar, no solo el éxito académico, sino principalmente la justicia social y el bienestar emocional de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-46). Ediciones SM.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arnaiz, P. (2022). Prólogo. En C. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 7-11). Ediciones SM.
- Barlam, R. (2010). To blog or not to blog. vet aquí la qüestió. En C. Barba y S. Capella, S. (dir), *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia* (pp. 223-238). Graó.
- Seoane, M. B., & Gil, N. S. (2023). Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: una perspectiva crítica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.
- CAST (2022). Universal Design for Learning Guidelines: Clarify vocabulary and symbols. Research for Checkpoint 2.1.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Denzin, Y., & Lincoln, N. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2),1-9.
- Jacobo, Z. (2016). *Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas*. Graó.
- Martínez, A., Cantarero, J., Martínez Bonafé, J., Molina, D. y Tormo, P. (1999). *Viure la democràcia a l'escola*. Graó.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Martín del Pozo, M. (2022). Un aprendizaje entre todos y para todos mediante la expresión y la comunicación. En C. Alba et al. (coord.). *Enseñar pensado en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)* (pp. 235-263). SM.
- González, T., y Zubillaga, A. (2022). Graduar, dividir y acompañar para mejorar el aprendizaje. En C. Alba et al. (coord.). *Enseñar pensado en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)* (pp. 265-283). SM.
- Villaescusa, M. I. (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Conselleria d'Educació Cultura i Esport, Generalitat Valenciana. <http://hdl.handle.net/11181/6552>
- Flecha, R., Gutiérrez, N., & Ruiz-Eugenio, L. (2019). University education of the educational professionals: from the “edu-myths” to the social impact. *Journal of Educational Sciences/Revista de Stiintele Educatiei*, 20(1), 21-32.

Martínez, I., Vaquero, M. y Caparrós-Martín, E. (2023). Acción y reflexión para la inclusión educativa desde el modelo DUA. En *Congreso Universitario Interdisciplinar de sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/10630/27756>

RED DOCENTE PARA LA PARTICIPACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DESDE MIRADAS DE GÉNERO

Jon Sanz Landaluze, Irene Martínez Martín, Irene Solbes Canales
Universidad Complutense de Madrid

Autoría de correspondencia: jsanzlan@ucm.es

Resumen

La participación desde una perspectiva de género en la Universidad es un tema central en la construcción de espacios críticos en las aulas universitarias. Esta comunicación, tiene como objetivo central presentar las diversas propuestas de acción realizadas desde la red docente de trabajo en participación y género (PartyGen) de la UCM, cuyo principal punto de acción es reflexionar acerca de las dinámicas de participación y género dentro de las aulas universitarias. Esta red da continuidad a la estructura de participación interfacultativa generada a partir del proyecto SUPERA (2020-22), a dos proyectos de innovación docente UCM y a un proyecto financiado por el Observatorio del Estudiante de la UCM (2021-22).

Para ello se sigue una metodología que sitúa la investigación-acción-participativa en la formación reflexiva, interdisciplinar y crítica del profesorado en torno a la participación en las aulas universitarias y la inclusión de perspectivas de género, tanto en la docencia como en la investigación universitaria, a partir de diferentes acciones pedagógicas críticas.

Como principales resultados y conclusiones se presentan los ejes comunes derivados de las distintas investigaciones y acciones realizadas por la red PartyGen, así como los análisis y las propuestas de acción. Con todo ello, se ponen en común las voces y las narrativas que, tanto estudiantes como profesorado, tienen en torno a la participación en las aulas universitarias y a la inclusión de perspectivas de género en las mismas. Se destaca, la construcción de espacios de confianza en la universidad donde el diálogo constructivo entre todas las partes implicadas y las redes interdisciplinares, son propuestas clave de acción transformadora.

Palabras clave: participación, género, formación profesorado, universidad

Introducción / Marco Teórico

La pedagogía crítica sitúa la participación como un elemento central, ya nos recordaba Freire (1979) que una educación como practica de libertades tiene que ser capaz de visibilizar que la educación y la formación no es neutra. Para ello, una pedagogía como acto político de transformación debe apostar por tomar conciencia crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, romper con los mecanismos que reproducen y normalizan las desigualdades y construir alternativas de acción. Así, la pedagogía crítica se define como feminista en la medida que transforma y apoya relaciones sociales humanas, participativas y con justicia social (Martínez, 2016).

La red de trabajo en participación y género (en adelante PartyGen) tiene en sus bases los principios de esta pedagogía crítica, feminista y participativa. Esta red se conforma por un equipo multidisciplinar e interfacultativo de 30 docentes de 16 facultades de la UCM. Los inicios de la Red PartyGen se remontan al proyecto SUPERA, Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia, Proyecto Europeo EU H2020 (2018-2021), cuya IP fue María Bustelo Ruesta y que creó una red de Nodos de Igualdad. La gran mayoría de las docentes que ahora conformamos la red PartyGen fuimos parte de los citados nodos de

igualdad (Bustelo, 2023). Entre otras acciones, se realizaron procesos de investigación y publicaciones; jornadas y cursos de formación; y encuentros internacionales⁴⁹.

La red Docente PartyGen⁵⁰ se sustenta en varios ejes (Martínez y Sanz, 2023). Por un lado, y tal como recoge el Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de garantizar su calidad, se señala que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se incluye como primer principio la necesidad de impulsar una docencia más activa. Por otro lado, desde las pedagogías críticas y transformadoras se pone el foco en las metodologías, en los roles docentes, en las percepciones del estudiantado y en los espacios de clase; todo ello teniendo como centro de análisis las dinámicas de participación en las aulas desde una perspectiva de género. Estas dimensiones quedan enmarcadas en las líneas prioritarias de los ODS y la Agenda 2030 en el marco de las Universidades.

Dentro de la pedagogía crítica, feminista y participativa, antes mencionada, se destaca la importancia de cuestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, en el caso de esta Red, se pone el foco en la formación reflexiva del profesorado a partir de sistemas de organización y acción que difieren de los habituales y hegemónicos en la Universidad (Imbernon, 2013).

Esta comunicación se centra en las dos dimensiones fundamentales que se derivan de los procesos de investigación-acción-participación que definen el trabajo de la red docente PartyGen hasta la fecha: las dinámicas de participación en las aulas y la inclusión de miradas de género en las diferentes esferas universitarias.

De acuerdo con las convicciones de la educación crítica y contrahegemónica, la participación del estudiantado/profesorado resulta fundamental para la consecución de una educación que garantice la toma de agencia individual, grupal y la incidencia política desde una perspectiva feminista e interseccional (Giroux, 2018). La participación no solo se remite a una colaboración, por parte del estudiantado, de forma puntual o a su mera presencia en el aula, sino que, desde un punto de vista social, supone la implicación del estudiantado en dinámicas individuales y grupales, en un espacio de confianza en donde poder tomar decisiones, tener capacidad de organización, planificación y control, en donde haya compromiso, responsabilidad y conciencia de lo que esto supone, tanto individual como colectivo. Aspectos clave de las pedagogías feministas (hooks, 2021).

Objetivos / Hipótesis

El objetivo general del trabajo que realiza la Red docente PartyGen consisten en impulsar la reflexión y la promoción del profesorado en torno a la participación y la inclusión de una perspectiva de género en la docencia universitaria.

Para ello se plantean diversos objetivos específicos que aglutinan y sirven de marco común a todo el trabajo de la red.

Metodología / Método

A partir de una metodología de investigación-acción-participativa (Martínez, et al., 2022) se han ido definiendo las líneas estratégicas de la red PartyGen, como vemos en la tabla 1.

⁴⁹ Supporting the Promotion of Equality in research and Academia, <https://www.ucm.es/supera/>

⁵⁰ Red Docente PartyGen, <https://www.ucm.es/partygen/>

Tabla 1:

Ciclos de Investigación-acción-participativa

Fases estratégicas de investigación- acción de la Red <u>PartyGen</u>	Instrumentos de recogida de información y Acciones	Resultados y propuestas
Analizar las percepciones en torno a la participación en las aulas universitarias del alumnado y del profesorado	Cuestionario para estudiantes en el marco del proyecto del observatorio del estudiante Grupos de debate entre el PDI Observaciones en aula	Ideas clave en torno a la realidad del estudiantado y sus dinámicas de participación en las aulas.
Visibilizar las dinámicas de participación universitarias desde un enfoque de género	Difusión en espacios académicos Publicación libro colectivo con los resultados de los proyectos de investigación de la red y propuestas de acción (Martínez y Sanz, 2023)	Definición de los ejes prioritarios de la red en materia de participación y género en las aulas: 1) la cultura de participación de docentes implicadas y formadas; 2) metodologías participativas y espacios/aulas cuidadas y flexibles; 3) espacios de confianza y clima de aula seguro en la universidad; y 4) miradas de género y de diversidades en los ámbitos universitarios.
Poner en diálogo las percepciones en torno a la participación de estudiantes y docentes para la transformación de la docencia universitaria desde una mirada de género a partir de encuentros reflexivos y críticos en el entorno universitario	Ciclos de seminarios permanentes del PDI Formación interna del PDI participante en la red Encuentros reflexivos entre el PDI de la red y proyectos afines	Fortalecimiento de las redes de profesorado <u>inter-facultades</u>. Desarrollo de acciones conjuntas con incidencia en los diferentes espacios académicos.

Resultados y Discusión

Las pedagogías críticas, feministas y participativas proponen un enfoque educativo que construya espacios de formación contra-hegemónicos, cuidados, colaborativos y enfocados a la ciudadanía crítica. En este sentido y como resultado de las acciones e investigaciones de la red PartyGen (Martínez y Sanz, 2023) se evidencian una serie de análisis que ponen sobre la mesa la necesidad de cuestionar las prácticas de participación en las aulas universitarias, destacando, por ejemplo: 1) una aceptación generalizada, tanto por parte del alumnado como por el profesorado, de la participación como un elemento esencial para el aprendizaje aplicado; 2) reproducción de estereotipos clásicos en la participación dentro de las aulas y baja percepción de los sesgos de género interseccionales; 3) visibilización de factores individuales a la hora de reconocer facilidades o barreras para la participación frente a la invisibilización de factores sociales (aprendizajes, historias de vida, entorno...); 4) importancia de los climas de aula de seguridad y confianza para la participación en los diferentes espacios universitarios; 5) falta de la inclusión real de esta mirada de género y de diversidades en las prácticas universitarias en aulas, grupos de investigación, entre otros.

Algunos de los resultados de los diversos trabajos realizados en el marco de la Red PartyGen y que complementan los puntos anteriores revelan que la mayoría del alumnado participa más en los grupos pequeños que en los grandes. En este caso, aquellas personas que participan más en el grupo grande también lo hacen en el grupo pequeño. El profesorado, por su parte, prefiere los grupos pequeños al resultar más sencilla su dinamización y atención más individualizada en relación con la participación. Aspectos que quedan avalados por las propuestas de las pedagogías críticas y participativas (Connell, 1997)

En relación con el género, existe ciertas diferencias significativas en los grupos grandes donde hay mayor participación de los chicos, repitiéndose sesgos clásicos de género en relación con la participación. Aspectos detectados por el profesorado de igual manera.

Así mismo, entre los rasgos que definen a una persona participativa cabe destacar: la seguridad en sí misma, tener un buen expediente y tener una buena relación con el profesorado. En este caso, se dan algunas diferencias por género: siendo las chicas aquellas que perciben los rasgos vinculados con la personalidad y el buen expediente como elementos que favorecen una mayor participación.

Estas categorías de análisis visibilizan divergencias en las concepciones de la participación, tanto por tamaño de grupo, como por cursos y por género. Así lo revelan otros estudios recientes (Fernández y Sánchez, 2019; Marí y Barranco, 2021) que, además, hacen hincapié en las diferencias entre el profesorado y el estudiantado.

Por último, se destacan los análisis en relación con las metodologías docentes. Se da menor importancia al uso de aplicaciones, dinámicas o juegos y una mayor relevancia a construir espacios de seguridad en el grupo, los pequeños grupos y una relación cercana y de confianza con el profesorado. Este último resultado, evidencia la importancia que desde las pedagogías feministas (hooks, 2021 y Bejarano et al., 2019) se otorga a los espacios de confianza y de cuidados para desarrollar dinámicas de participación horizontales. En otras palabras, se apuesta por construir modelos docentes críticos e innovadores donde la participación va más allá de contestar las preguntas del profesorado o a aplicar innovaciones ligadas al uso de tecnologías.

Conclusiones y Propuestas

El trabajo de la red PartyGen apuesta por situar el pensamiento crítico en el centro de la formación universitaria, para ello cuestiona la percepción que tiene el profesorado y el estudiantado acerca de la participación y la inclusión de las perspectivas de género.

Entre las principales conclusiones destaca la necesidad de proponer espacios de confianza, de encuentro y diálogo entre el estudiantado y el profesorado y seguir construyendo espacios de trabajo colaborativos, interdisciplinarios y en red donde la reflexión crítica docente esté en el centro del proceso. Con el fin de buscar la construcción de un marco común sobre la

participación en las aulas universitarias que abogue por metodologías docentes críticas, feministas, cooperativas y transformadoras (Díez-Gutiérrez, 2022).

Acabamos esta comunicación destacando una de las ideas clave que guía el libro de Martínez y Sanz (2023) citado (como resultado del trabajo colaborativo de la red): se hace difícil transformar los espacios (la educación) en una experiencia comunitaria de aprendizaje en la que todas las personas puedan expresar (se), escuchar (se) y ser corresponsables con el aprendizaje. Esto nos supone construir espacios de confianza, de participación y de seguridad feminista interseccional en las aulas universitarias.

Referencias bibliográficas

- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37–50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bustelo, M. (2023). Resilience and Gender-Structural Change in Universities: How Bottom-Up Approaches Can Leverage Transformation When Top-Level Management Support Fails. *Sociological International Journal of Sociological Debate*, 17(2), 17–36. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/17787>
- Connell, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Morata.
- Díez-Gutiérrez, E. (2022). *Pedagogía Antifascista*. Octaedro.
- Fernández, M. y Sánchez, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. Siglo XXI
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Microbooks.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Imbernon, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Revista Aula de innovación educativa*, 218, 12-15.
- Marí, R. y Barranco, R. (2021). *La participación educativa en centros de secundaria, conceptos, procedimientos y materiales*. Graó.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias*. La Catarata.
- Martínez, I., Solbes, I., y Ferrer, A. (2022). Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades. En C. Hamodi y L. Álvaro (coord.), *Educación con perspectiva de género* (117-123). Dykinson.

UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: TENSIONES, OPORTUNIDADES Y RETOS

Rosa María Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide

Autoría de correspondencia: rmrodizq@upo.es

Resumen

El debate de la inclusión es una realidad cada vez más necesaria en las instituciones de educación superior vinculada, entre otras cuestiones, a la presencia de estudiantes tradicionalmente no convencionales. Sin embargo, se tienen pocas evidencias sobre cómo es el proceso de institucionalización de atención a la diversidad de las instituciones de educación superior. Esta comunicación revisa la investigación reciente en España sobre las perspectivas en torno a la inclusión que se derivan de un proyecto I+D+i "Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización (I+D+i) (InclUni) (EDU2017-2862-R) con el fin de identificar las tensiones, oportunidades y retos en el seno de las políticas y las prácticas. El presente trabajo busca contribuir al debate sobre las políticas y los programas de inclusión en las universidades. Finalmente, a través de la revisión del estado de la cuestión, emergen algunos elementos que pueden resultar fundamentales en la construcción de universidades más inclusivas.

Palabras clave: inclusión, institucionalización, universidad

Introducción / Marco Teórico

Uno de los grandes desafíos que aún enfrentan las universidades es lograr ser instituciones verdaderamente inclusivas en toda la extensión del término y sin circunscribirse a sólo el estudiantado que presenta algún tipo de característica específica. Sin embargo, aún queda mucho por hacer como han puesto de manifiesto diversos trabajos de investigación que emergen del proyecto I+D+i "Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización (I+D+i) (InclUni) (EDU2017-2862-R)".

A pesar del interés preliminar, en general, antes del mencionado proyecto no existía un diagnóstico de la situación de institucionalización de la atención a la diversidad en las universidades españolas. Una universidad es inclusiva si todas las personas tienen accesos a ella, permanecen y tienen éxito en las mismas, si son bienvenidas en la toma de decisiones y si garantiza la cohesión social entre sus miembros. Es decir, la universidad es inclusiva cuando el alumnado no abandona los estudios, cuando sus trabajadores tienen un desarrollo profesional óptimo y cuando los agentes sociales las perciben como comprometidas con el entorno. Los resultados indican que se suele identificar la inclusión de manera reduccionista con las personas y colectivos vulnerabilizados y en particular con el género y la discapacidad. Esto muestra la invisibilización de ciertas realidades y sobre todo la no relación de las políticas de inclusión universitaria con las desigualdades y la equidad. En las conclusiones se discuten algunas iniciativas que pueden facilitar el avance de la inclusión en las instituciones universitarias.

Objetivos / Hipótesis

El propósito de este trabajo es revisar la investigación reciente en España sobre las perspectivas en torno a la inclusión que se derivan, por una parte, del discurso de los líderes, el profesorado y los agentes sociales que colaboran con la universidad con el fin de identificar las tensiones, oportunidades y retos en el seno de las políticas y las prácticas. La hipótesis de partida es que la institucionalización de las políticas y prácticas de diversidad en las

universidades españolas aún no se encuentra en una fase avanzada en la mayoría de las universidades que se encuentran en una fase de tránsito hacia la toma de postura sobre la inclusión.

Metodología / Método

En este trabajo se han analizado las políticas institucionales de inclusión para lo que se ha utilizado fundamentalmente como técnicas de obtención de información: la revisión de la literatura en los últimos cinco años y el análisis de la documentación institucional. Es decir, se ha analizado la literatura que da voz a los líderes, los agentes sociales, el alumnado y el profesorado. Todo ello sin la pretensión de ser exhaustivos en un análisis sistemático que queda aún por hacer en trabajos posteriores.

Resultados y Discusión

En España, a pesar de existir buenas prácticas en algunas universidades, generalmente no cuentan con políticas inclusivas de alcance global. De hecho, distintos trabajos afirman que las universidades siguen siendo elitistas y no han logrado cambiar ni su organización ni la cultura para ser más inclusivas (Álvarez-Castillo y García-Cano, 2022). Todo ello, a pesar de que en la ley de Universidad en España (LOSU 2/2023) hace referencia a la inclusión y en sus artículos alude a la no discriminación, garantizar el acceso universal, respeto a la diversidad lingüística, cultural, social. Además, compromete a las universidades para que tengan unidades específicas dedicadas a la atención de la diversidad y a la discapacidad. Sin embargo, el interés en la universidad por la inclusión oscila entre el compromiso con los derechos de la ciudadanía y la mercantilización neoliberal (Álvarez-Castillo et al. 2021; Rodríguez-Izquierdo et al. 2022).

A partir de una revisión sistemática de la literatura Belando-Montoro et al (2022) llegaron a la conclusión de que el principal avance logrado hasta el momento ha sido en términos de acceso de los estudiantes universitarios con desventajas sociales, económicas y/o culturales. Resultado al que ya había llegado Tienda (2023). Por su parte, García-Cano et al. (2022) destacan que, a pesar de los esfuerzos realizados por parte de las instituciones universitarias españolas en los últimos cursos académicos, los resultados muestran que en las prácticas en el aula no se ofrece una propuesta conjunta de atención inclusiva a la diversidad e igualdad en los programas desarrollados.

Trabajos como los de Langa y Lubián (2021) y García-Cano et al (2021) al analizar los discursos de los líderes e Iáñez-Domínguez, Díaz-Jiménez y Rodríguez-Izquierdo (2021) el discurso de los agentes sociales sobre la representación de la universidad como espacio inclusivo ponen de manifiesto que, en España, el género y la discapacidad o diversidad funcional son los ámbitos que actualmente reciben mayor atención en la organización de servicios y programas de atención a la diversidad. Sin embargo, son inexistentes las acciones para otras condiciones de vulnerabilidad, siendo la diferencia por motivos económicos la gran olvidada. Aún hoy en día, la presencia de personas o colectivos con determinadas condiciones de vulnerabilidad se encuentran infrarrepresentadas o su presencia es escasa. Y esto ocurre tanto en el grupo de estudiantado, como de profesorado, personal investigador y, también, de personal técnico y de servicios. Por ejemplo, no es representativa la presencia de personas con de origen étnico o de origen migrante en la universidad.

Por su parte, en el análisis exhaustivo de las políticas institucionales que se reflejan en más de 207 analizados por Jiménez-Rodrigo et al. (2022), los ámbitos de diversidad a los que se prestaba mayor atención fueron, por este orden, la condición socioeconómica, el género y la discapacidad. Le seguían el origen migrante-extranjero y la lengua. Por su parte, la diversidad sexoafectiva y la de creencias eran escasamente atendidas y, entre los criterios ausentes, destacaba la condición étnica, a cuya atención no se dirigía ninguno de los documentos.

Conclusiones y Propuestas

La atención inclusiva y la diversidad es objetivo central en la Unión Europea de los que participan las instituciones de educación superior (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018) si bien

con distintos desarrollos según países y continentes (Buenestado et al., 2019) y por ende con resultados diferentes según indicadores o áreas de transferencia (New England Resource Center for Higher Education, 2016).

El análisis de la literatura revela que uno de los grandes desafíos que aún enfrentan la universidad española es lograr la inclusión en todas sus áreas. En los últimos años se han producido avances especialmente en el área del acceso (UNESCO-IESALC, 2020), pero la construcción de instituciones profundamente inclusivas no se logra solo a través del acceso de los estudiantes quedando además mucha tarea por delante en lo que se refiere a la permanencia y la participación en la vida universitaria y más allá del ámbito meramente académico. Bajo el discurso de la “inclusión”, en el contexto universitario las conexiones entre la atención a la diversidad y la justicia social son superficiales, difíciles o directamente inexistentes quedando al margen las estructuras más profundas de las líneas organizativas y programáticas de la misión universitaria por lo que se puede afirmar que nos encontramos aún lejos de la institucionalización de una educación inclusiva en la universidad española. Distancias que se reflejan en el caso de la atención a la discapacidad o de género en España o Europa (Claeys-Kulik et al., 2019) dejando en el vacío a otros múltiples colectivos y al profesorado para centrarse específicamente en el alumnado. Sin embargo, de la tipología de personal que trabaje en las instituciones dependerá en buena medida el avance inclusivo de las instituciones universitarias. En palabras de Sarahuja et al. (2020) en España este debate permanece aún huérfano, pero es apremiante dado el impulso que las políticas de atención inclusiva a la diversidad están tomando en la universidad en los últimos tiempos, si bien todavía hay un amplio margen de acción.

Además, como ya pusimos de manifiesto en otro trabajo (Rodríguez-Izquierdo y González, 2021), al invisibilizar los desequilibrios de poder, se corre el riesgo de asumir, en línea con lo que indican, una visión angelical que simplifica la inclusión, legitima políticas y prácticas educativas basadas en la presencia y la valoración acrítica de la inclusión, pero con evidentes insuficiencias y contradicciones cuando se trata de evitar o reequilibrar situaciones de desigualdad. Así, la construcción de la inclusión estaría dejando de lado, la justicia social, al menos como tendencia dominante (García-Cano et al., 2021; Láñez-Domínguez et al., 2021).

En resumen, los estudios revisados sugieren que, las universidades deberían diseñar planes de inclusión, diagnosticando previamente el estado de sus políticas. Para ello, existen varios elementos que consideramos fundamentales en la construcción de universidades más inclusivas: 1. La atención inclusiva de la diversidad, 2. el análisis interseccional de la inclusión como justicia social que permite abordar la inclusión desde una múltiple perspectiva: formativa, política institucional, cultura y clima de inclusión que permea la interacción y participación social y académica de todos los estudiantes y personal de la institución; y proyección de esta cultura inclusiva dentro y fuera de la comunidad. A vista de la falta de algunos de estos elementos de manera sistémica se propone la vía de la institucionalización a modo de proceso de orden global, orientado al cambio organizativo y cultural de la universidad. Este paradigma de la inclusión, referida por Chun y Evans (2019) alude a “dinámicas institucionales que permiten que quienes están en posiciones de desventaja reciban acceso a los recursos materiales, sean tratados y valorados equitativamente desde procesos institucionales y en términos de respeto y valor dentro de las normas de comportamiento de la cultura normativa de la universidad” (Chun y Evans, 2019, 62).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández-Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3).
- Álvarez-Castillo, J. L., y García-Cano, M. (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., & Carrasco-Temino, M. A. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally

- disadvantaged university students. An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968.
- Buenestado, M., Álvarez, J. L., González, H., y del Espino, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS One*, 14(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Claeys-Kulik, A. L., & Jørgensen, T. E. (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion*. Examples from across Europe. European University Association.
- Claeys-Kulik, A.L., Jørgensen, E. T., y Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: results from the INVITED Project. European University Association.
- Chun, E., y Evans, A. (2019). *Conducting an Institutional Diversity Audit in Higher Education: A Practitioner's Guide to Systemic Diversity Transformation*. Stylus Publishing.
- García-Cano, M., Jiménez, A., y Hinojosa, E. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Hinojosa, E. y Jiménez, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula abierta*, 51(1), 75-84.
- Iáñez-Domínguez, A., Díaz-Jiménez, R., y Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perception of social actors about diversity policies in Spanish universities. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28, Article e16662. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.16662>
- Jiménez-Rodrigo, M. L., Márquez-Lepe, E., y Trabajo-Jarillo, E. (2022). La institucionalización de las políticas de inclusión educativa y de atención a la diversidad en las universidades públicas españolas: una mirada documental. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 29-41). Narcea
- Langa, D. y Lubián, C. (2021). La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79-88. <https://doi.org/10.5209/rced.68022>
- New England Resource Center for Higher Education. (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education*. University of Massachusetts Boston.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., y González, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Díaz-Jiménez, R. y Iáñez-Domínguez, A. (2022). El papel de los actores sociales para la construcción de universidades comprometidas con la diversidad. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad: la vía de la institucionalización* (pp. 109-120). Narcea.
- Sarahuja, A., Benet, A., y Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 78-105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]- International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [IESALC]. (2020). *Towards universal access to higher education: International trends*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Tienda, M. (2013). Diversity-Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>

