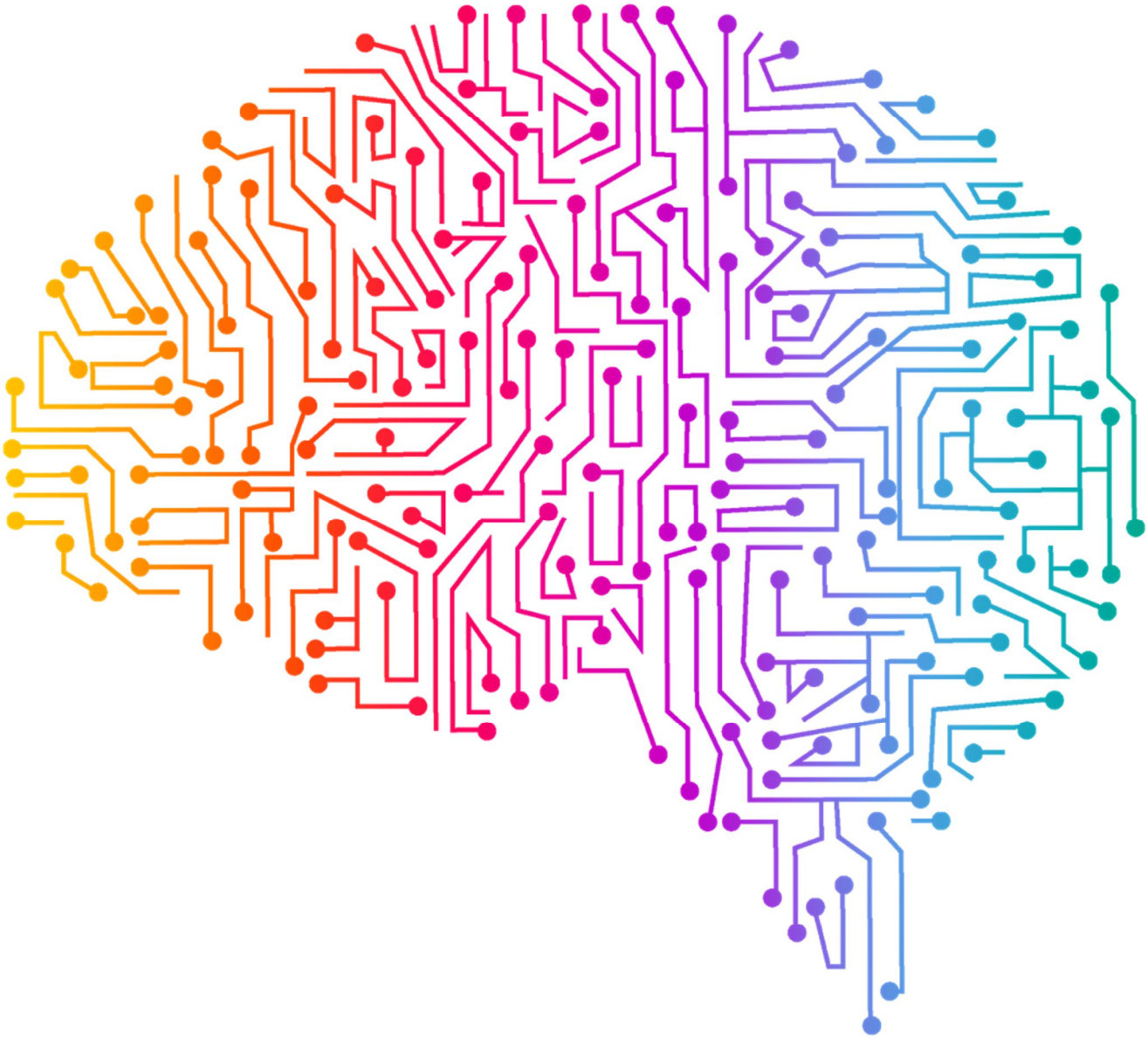

INNOVANDO EN EDUCACIÓN

ASIRE

Primera Edición: Octubre 2017

ISBN: 978-84-608-2682-8

Impreso en España

Editoras Sonia Rodríguez Cano, Cristina di Giusto y Tamara Ambrona Benito

ÍNDICE

Capítulo 1: Metodologías Democráticas y Formación del Profesorado en lengua inglesa: Formulaciones y Experiencias.
Dra. María Amor Barros del Río,Dra. Concetta María Sigona, Dra. Elena Peñalver Alcalde 7

Capítulo 2: Educando emociones.
Tamara Ambrona Benito, Sonia Rodríguez Cano, Mª José López Castellano 13

Capítulo 3: La danza como herramienta para reducir los síntomas causados por el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): propuesta de tratamiento alternativo para niños/as en la Educación Escolar Obligatoria.
Andrea Rodrígeuz Mejías 17

Capítulo 4: Innovación educativa, arte y movimiento maker: Experiencias en la escuela pública.
Francisco Flórez Cortés, Covadonga Linares Cardoso, Susana Menéndez Amado, Aida Rodrígeuz Serrano 29

Capítulo 5: Inclusión educativa en entornos universitarios online. adaptaciones específicas para alumnado con discapacidad visual y motora.
Antonio Segura Marrero, Manuel Gil Mediavilla, Vanesa Martínez Valderrey, Almudena Cotán Fernández, Ester Caparrón Martín 36

Capítulo 6: Clase al revés. Nuevos escenarios en la formación.
Salvatore Messina, Raquel Casado-Muñoz, Fernando Lezcano-Barbero 48

Capítulo 7: Estudio comparativo del desarrollo de las inteligencias múltiples en alumnos que cursan o no estudios de danza en un conservatorio.
Néstor Athanassopou 61

Capítulo 8: RadioEdUBU: ABP a través de las TIC en Educación Superior.
Vanesa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde, Víctor Abella García 67

Capítulo 9: Personalidad y problemas de conducta en población adolescente.
Víctor Abella García, Vanesa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde, Mónica Ruiz Franco 76

Capítulo 10: Contextualización de la educación intercultural a través de las tic en las escuelas rurales.
Beatriz Manzano García, María Tomé Fernández 86

Capítulo 11: Desarrollo de las habilidades en el aprendizaje del inglés a través de estrategias pedagógicas innovadoras.
Dra. Concetta Maria Sigona, Dra. Elena Peñalver Alcalde, Dra. María Amor Barros-del Rio 91

Capítulo 12: La importancia de las nuevas tecnologías para atender a la diversidad en la escuela rurales.
Beatriz Manzano García, María Tomé Fernández 96

Capítulo 13: Interpretación musical e imagen sonora: la perspectiva del director de orquesta.
Marta Vela 105

Capítulo 14: La repetición como recurso de aprendizaje en el aula de idiomas.
Elena Alcalde Peñalver, María Amor Barros Del Río, Concetta Maria Sigona 115

Capítulo 15: Las ludotecas, centros de dinamización comunitaria.
Eva María López Perea, María Fernández Hawrylak..... 119

Capítulo 16: La discapacidad intelectual en la clase de Educación Plástica.
Montserrat Diez Espinosa 126

Capítulo 17: La evaluación de la conducta adaptativa en niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual.
Begoña Medina Gómez..... 135

Capítulo 18: La familia y la escuela: agentes educativos complementarios.
Begoña Medina Gómez..... 144

Capítulo 19: Proyecto MICC: "Maestra/o, ¡innova con un café!".
Eva Bombín Orgaz, Ángela García Mahamud, Raquel Casado Muñoz..... 152

Capítulo 20: Guardería o escuela infantil: repercusión de la calidad en el desarrollo cognitivo.
Sonia Rodríguez Cano, Tamara Ambrona Benito, Cristina Di Giusto, Mª José López Castellano..... 163

Capítulo 21: La educación sexual en el siglo xxi, un enfoque integral.
D. Heras Sevilla, M. Fernández Hawrylak, A. Cepa Serrano 171

Anexo 1: Encuesta para la valoración del grado de satisfacción 181

Índice de tablas

Tabla 1. Áreas curriculares de Educación Primaria en la LOE y la LOMCE 30

Tabla 2. Alumnado atendido y discapacidad que presenta 41

Tabla 3. Adaptaciones realizadas al alumnado con discapacidad visio-motriz 43

Tabla 4. Percepción del profesorado sobre su uso de las TIC. 53

Tabla 5. Plantilla de observación 57

Tabla 6. Factores de la personalidad, según las escalas del NEO-FFI, como predictores de Problemas de conducta medidos con las escalas ABC (Adolescent Behaviour Checklist). Fuente: elaboración propia. 82

Tabla 7. Número de alumnado extranjero según niveles educativos y curso académico. Fuente: MECD (2015). 97

Tabla 8. Datos sociodemográficos de los participantes 138

Tabla 9. Consistencia interna en los dominios de conducta adaptativa en ambas escalas 139

Tabla 10. Resultados de las correlaciones de la conducta adaptativa en los dos instrumentos. Test retest 140

Tabla 11. Fases para la creación del Proyecto MICC 159

Tabla 12. Valoración de la aceptación y difusión del Proyecto MICC en las redes sociales 160

Tabla 13. Evolución de las tasas de escolarización en Educación Infantil desde 1998 hasta 2013. Fuente: Elaboración propia con datos del (MECD, 2015). 164

Tabla 14. Evolución del número de niños escolarizados en Educación Infantil del curso 2003-2004 al curso 2013-2014. Fuente: Adaptada de MECD, (2015). 165

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Detalle del gadget de accesibilidad insertado en el aula virtual 42

Ilustración 2. Esquema del proyecto #RadioEDUBU 72

Ilustración 3. Los cuatro conglomerados obtenidos con las subescalas del ABC. Fuente: Elaboración propia 79

Ilustración 4. ANOVA con las cinco dimensiones de la personalidad del FFM como variables dependientes, siendo los clusters las variables independientes. Fuente: Elaboración propia 80

Ilustración 5. Porcentaje de alumnos/as matriculados/as en el período académico 2013/2014 98

Ilustración 6. Metáfora, la obra musical como mosaico 109

Ilustración 7. Esquema de parámetros globales 110

Ilustración 8. Relaciones horizontales y verticales 111

Ilustración 9. cuadrado sator-arepo-tenet, mensajes ocultos 111

Ilustración 10. Resumen de parámetros 112

Ilustración 11. Esquema de relaciones horizontales y verticales 112

Ilustración 12. Beethoven, Sonata Op. 111, I, lámina de análisis gráfico-sonoro 113

Ilustración 13. Número de personas a las que se mostraron las publicaciones de la página de Facebook del Proyecto MICC durante el primer mes. Fuente: Apartado de "Estadísticas", subapartado de "Personas" de la página de Facebook del Proyecto MICC. 161

Ilustración 14. Diferencia entre las Tasas de matrícula en el curso 2013-2014 y el curso posterior. Fuente: Elaboración propia, basada en datos del MECD (2015) 165

Ilustración 15. Número de Centros que imparten Enseñanza. Régimen General. Curso 2013-2014.Fuente: Elaboración propia con datos del MECD (2015) 166

Ilustración 16. Educación sexual en el siglo XXI 175

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍAS DEMOCRÁTICAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUA INGLESA: FORMULACIONES Y EXPERIENCIAS

Dra. María Amor Barros-del Rio
Dra. Concetta Maria Sigona
Dra. Elena Peñalver Alcalde

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dice el gran educador Paulo Freire que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"(1975: 32). Igualmente, la formación del profesorado debiera estar orientada desde la reflexión práctica hacia la acción transformadora. Sin embargo, de modo general, la formación del profesorado tal y como está planteada en el sistema educativo español precisa una urgente reforma que incluya, entre otros aspectos, la formación crítica y la perspectiva de género (Aguilar Ródenas 2013). Según algunas voces, se caracteriza por ser "humanista y estética" (Jiménez Catalán 1997: 2). Añadido a esto, en el ámbito de la formación del profesorado de lengua inglesa, diversos autores reclaman una mayor profesionalización, especificidad y autonomía (Madrid 2005; Montero y Vez 1998; Vez 2001).

No cabe duda de que la enseñanza de una segunda o una lengua extranjera exige altos niveles de interacción y competencia comunicativa. Al mismo tiempo, es innegable que la práctica de la enseñanza está íntimamente relacionada con los cambios sociales y culturales que tienen lugar en el mundo. Los valores y políticas velados que se transmiten a través del lenguage, y en el caso aquí pertinente, del idioma inglés, subyacen en sus formulaciones lingüísticas y productos audiovisuales, si bien rara vez se reconocen (Agray Vargas, 2010; Barnawi, 2010). De ahí que la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (en adelante TESOL en su acrónimo en inglés) ha resultado ser una de las últimas disciplinas académicas en el campo de las ciencias humanas y sociales en incorporar una visión crítica de sí misma (Kumaravadivelu, 2006: 70).

Por una parte, la academia española ha visto cómo el devenir de la pedagogía crítica ha ido decayendo en los últimos años (Cascante Fernández y Martínez Bonafé 2013; Gimeno Lorente 2013). En particular, sus aplicaciones en la enseñanza del idioma Inglés (ELT) han conocido un muy bajo impacto (Martínez Agudo, 2004), y sin embargo sí están dando interesantes frutos fuera de nuestras fronteras (Agray Vargas, 2007; Barrantes-Montero, 2014; Noroozisiam y Soozandehfar, 2011). No procede en este trabajo el análisis de estas divergencias, que se intuyen interesantísimas a la par que complejas. Por el contrario, nuestro estudio versará sobre la recuperación del espíritu crítico tan denostado en nuestra realidad nacional y su puesta en práctica en la formación del futuro profesorado de lengua inglesa.

Ciertamente, en una realidad globalizada y en constante evolución, donde el inglés se utiliza a nivel internacional como medio de comunicación habitual, su enseñanza puede ofrecer grandes oportunidades para el despertar de una conciencia crítica (Barros-del Río 2015: 252). Prueba de ello es que ha habido algunos intentos que abarcan desde la formación del profesorado orientada al compromiso social (Yoguev y Michaeli 2011) hasta la construcción de una identidad profesional crítica entre los candidatos a docentes (Dvir y Avissar 2013). Si bien estos proyectos ofrecen propuestas de formación del profesorado válidas e innovadoras, lo cierto es que no han sido capaces de combinar el proceso de creación de pensamiento crítico con la implementación de estrategias para el aprendizaje autónomo y cooperativo, la co-enseñanza (en adelante co-teaching), y el aprendizaje dialógico. En las siguientes líneas se recogen las experiencias llevadas a cabo durante dos cursos académicos con alumnado de Máster de Formación del Profesorado, especialidad en lengua inglesa, en esta línea pedagógica y los resultados obtenidos, con el afán de contribuir, en la medida de lo posible, a la recuperación de una actitud crítica, responsible y democrática en los futuros docentes.

DESARROLLO

Para abonar ese fin último que es la formación de un profesorado crítico y responsible, con valores democráticos y solidarios, se diseñaron programaciones dinámicas y se seleccionaron una serie de metodologías que puntaban a trabajar los aspectos antes señalados. Durante dos cursos académicos, 2014-2015 y 2015-2016, el alumnado de Máster, especialidad lengua inglesa, se vio expuesto a experiencias de co-enseñanza, metodologías participativas y colaborativas, y a la implementación de tertulias dialógicas aplicadas a su campo de especialidad.

Para poder experimentar la co-enseñanza, el alumnado tuvo dos sesiones formativas en las que se incorporó un segundo docente al aula. En este caso se trató de un profesor nativo de lengua inglesa que desarrolló, de forma coordinada con la docente habitual, una parte de los contenidos previstos para dichas sesiones. El intercambio de experiencias, la coordinación requerida a tal efecto y la diversidad en la forma de enseñanza fueron los aspectos que más llamaron la atención al alumnado, según se recoge de su reflexión posterior. Cabe destacar como aspecto común a muchas de sus anotaciones, la dificultad que presienten a la hora de poner en práctica esta fórmula en su futura actividad docente. Entre otras razones, señalan la limitación del sistema educativo en cuanto a espacios y permisos, así como la rigidez en cuanto a las programaciones exigidas, pues dejan poco margen para el aprovechamiento de recursos (en este caso humanos) fuera de toda previsión. Por último, señalan la falta de práctica de este tipo de propuestas en el sistema educativo español, lo que hace “extraordinaria”, una metodología que ellos perciben como enriquecedora y dinámica, más si cabe en la práctica de TESOL con la inclusión de docentes (nativos en este caso) que complementen los puntos de vista, las fórmulas pedagógicas y los contenidos culturales del profesorado habitual.

En cuanto a las metodologías colaborativas, al alumnado se le propuso idear, diseñar y ejecutar un proyecto pedagógico, con inclusión de nuevas tecnologías, en equipos de 3-4 personas. Durante su desarrollo, cada integrante hubo de mostrar de forma periódica los avances obtenidos al resto de

los equipos, incorporando, a su vez, las propuestas de mejora sugeridas. El producto final fue el resultado del trabajo en equipo, y de la colaboración de todos los integrantes, lo que dio lugar a resultados mejores. Según apuntan las revisiones realizadas, el alumnado percibió el esfuerzo personal que viene implícito en el trabajo colectivo. Además, valoró positivamente las ideas propuestas por el resto del grupo, así como el grado de aprendizaje que una metodología tan participativa favoreció. Sin embargo, se mostró critico con la posibilidad de implementación de este tipo de metodologías en el aula convencional. El elevado número de alumnado se detecta como un factor ralentizador a la hora de poner en práctica el trabajo colaborativo. Además, intuyen que la falta de experiencia previa y la dinámica aprendida del trabajo según las capacidades de cada individuo sean también factores que dificulten el desarrollo de un trabajo colectivo. Sostienen que ni el alumnado está preparado, ni el sistema educativo es capaz de evaluar de forma natural el resultado de metodologías colaborativas. Apuntan a una necesidad de renovación pedagógica y del concepto de educación y de formación en el actual sistema para que al alumnado se le favorezca el trabajo colaborativo.

Por su parte, las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) tienen como objetivo "mejorar la educaicón y reducir el analfabetismo"(Serrano et al. 2010: 196). Inicialmente, fueron diseñadas para ser implementadas con personas con niveles básicos de educación, especialmente adultas, con el objetivo de superar las desigualdades y promover la cohesión social (Flecha 2000 y 2011; Serrano et al. 2010). Aunque ha habido aplicaciones recientes que han ampliado su alcance a varios niveles de la enseñanza primaria y secundaria, aún son pocas las experiencias dentro de las aulas universitarias españolas (Arandia Lorono et al. 2010, Chocarro de Luis 2013, Domínguez et al 2011). Algunos de los aspectos que se promueven son una mayor participación, un contacto más estrecho entre la universidad y la sociedad, y un aprendizaje más significativo y autónomo. En el caso que nos ocupa, las tertulias dialógicas no centraron su atención en textos literarios, sino en investigaciones científicas propias del ámbito de la lengua inglesa y su enseñanza seleccionadas por la docente en base a las temáticas a tratar, tales como la diversidad cultural y lingüística del idimoa inglés, estrategias pedagógicas para la docencia en general y estrategias apropiadas para la lengua inglesa. Estas lecturas, sustituyendo a las obras literarias originales, fueron los documentos de trabajo incorporados a la dinámica propia de las tertulias, que fue experimentada por uno de los grupos de trabajo. Tras un total de diez tertulias, las revisiones que hicieron los participantes hicieron hincapié en el aprendizaje colectivo a través de la metodología de las tertulias, especialmente aplicado al ámbito de especialización en lengua inglesa. También destacaron el carácter democrático y participativo de esta dinámica, en la que se construye el conocimiento a partir de las aportaciones de todos los participantes, que suman cualitativamente al punto de partida inicial. Por último, subrayaron la gran potencialidad de esta metodología para la construcción de un pensamiento crítico, siempre que los espacios y los contextos sean favorables. De su revisión se extrae también la dificultad que detectan a la hora de poner en práctica esta fórmula, pues no se ve factible con el número habitual de alumnado que puebla las aulas españolas. No obstante, algunos apuntan a la posibilidad de utilizarla en circunstancias particulares, bien dividiendo la clase en grupos para obtener un número más reducido de participantes en cada tertulia, bien para tareas especiales o en formación no reglada o informal.

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Durante el periodo de formación del futuro profesorado, la experimentación de metodologías democráticas constituye una forma coherente de aprendizaje a través de la propia experiencia. Para quienes desempeñan la función formadora, es necesario realizar una reflexión previa en torno a los objetivos de dicha formación. En el caso que nos ocupa, el fin último era la promoción de una conciencia crítica y democrática respecto a la función docente, y cómo ésta puede desarrollarse en el ámbito particular de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

A la luz de dichos objetivos, se seleccionaron una serie de metodologías que procuraban la vivencia y experimentación de las mismas entre el futuro profesorado, de tal forma que en la etapa posterior de revisión, fueran más capaces de juzgar su desarrollo, sus potencialidades y deficiencias, así como visualizarse a sí mismos poniéndolas en práctica en sus propias aulas.

Lógicamente, las metodologías escogidas responden a una necesidad de entender la educación como proceso que parte de la praxis y la transforma para caminar hacia la utopía. En el caso que nos ocupa, la utopía se materializa en el atisbo de llegar a enseñar la lengua inglesa desde parámetros críticos, democráticos y transformadores.

En este proceso de dos años, los grupos de alumnas y alumnos han experimentado las dificultades y las recompensas de la colaboración *inter pares*, la riqueza que supone la diversidad en la enseñanza, el desafío de comprender textos complejos, a veces provocadores, la construcción colectiva de un pensamiento superior al individual y el abismo que se abre ante cada educador y educadora cuando la tarea docente se entiende como acompañamiento, no adoctrinamiento, en el descubrimiento del mundo sus posibilidades de transformación. Todas estas formulaciones han incidido en dos objetivos previamente señalados. Por una parte, el cultivo del aprendizaje democrático, con respeto a los diferentes ritmos, saboreando cada experiencia. Por otro lado, el despertar de una conciencia educadora, al modo freireano, desde la experiencia.

Conviene plantearse la posibilidad de ampliar la incorporación de este tipo de metodologías a todas la áreas generales y de especialización en la formación de los futuros docentes, dado su carácter transversal e instrumental. Además, sería deseable que la formación en el aula universitaria y el periodo de prácticas en los centros educativos partieran de unos objetivos comunes y se plantearan como experiencias complementarias, de modo que la teoría aprendida se vea puesta en práctica de una forma fluida y coherente. Sin duda, estas líneas de trabajo propugnan grandes transformaciones de fondo y forma, tan necesarias como costosas. Y sin embargo, el camino hacia la superación de las dificultades ha de recorrerse sin pausa.

Igualmente, quedan muchas preguntas en el aire: ¿Hasta qué punto es significativa esta formación en el profesorado del futuro? ¿Para cuándo esas urgentes transformaciones en el sistema educativo que nuestros alumnos ya intuyen? ¿Cómo hacer de la formación del profesorado un espacio coherente y significativo, un proceso integrador en el que teoría y práctica vayan de la mano? Como formadores de futuros formadores, sólo nos queda seguir sembrando.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Agray Vargas, N. (2007). "Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Ficción o realidad?". *Gist: Education and Learning Research Journal*. 1, 115-124.
- –-. (2010). "Construcción curricular desde perspectivas críticas: una producción cultural". *Signo y Pensamiento*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 29 (56), 420-427.
- Aguilar Ródenas, C. (2013). "Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 177-183.
- Arandia Lorono, M. et al. (2010). "La metodología dialógica en las aulas universitarias". *Revista de Educación*, 352: 309-329.
- Barrantes-Montero, L.G. (2014). "La Teoría del decrecimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas". *Revista Electrónica Educare*. 18 (3), 251-261.
- Barnawi, O.Z. (2010). "Pedagogical tasks for fostering critical transformative EFL teachers: pre-service EFL teacher-educators". *The Journal of International Social Research*. 3 (4), 107-119.
- Barros-del Río, M.A. (2015). "Promoting Critical Awareness in Spanish Pre-service ELT Training: A Chance to Change the World?". *International Journal of English and Education*, 4 (3), 252-263.
- Cascante Fernández, C. & Martínez Bonafé, J. (2013). "Pedagogía Crítica, treinta años después". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 77 (27,2), 15-21.
- Chocarro de Luis, E. (2013). "Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación docente". *Historia y Comunicación Social*. 18: 219-229. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- Domínguez, I. M., Loroño, M. A., Olea, M. J. A., Del Castillo, L., Rodríguez, M. I. R., & de Juan, E. Z. (2011). "Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío". *Investigación en la escuela*, (75), 101-113.
- Dvir, N., & Avissar, I. (2014). "Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning". *Professional development in education*, *40*(3), 398-415. DOI: 10.1080/19415257.2013.818573
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- –-. (2011). "The dialogic sociology of education". *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1).
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.

- Gimeno Lorente, P. (2013). "Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 77 (27,2), 77-92.

- Jiménez Catalán, R.M. (1997). "La formación inicial del profesor de inglés de secundaria". *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Available at http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm]

- Kumaravadivelu, B. (2006). "TESOL methods: Changing tracks, challenging trends". *TESOL Quarterly*, 40, 59–81. doi: 10.2307/40264511.

- Madrid, D. (2005): "Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa", en González Las, C y Madrid, D. (eds): *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 91-120.

- Martínez Agudo, J.D. (2004). "Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 16, 127-144.

- Montero Mesa, L. and Vez, J. M. (1998). "Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain". *TNTEE Publications*, 1 (2): 47-53.

- *Noroozisiam, E. & Soozandehfar, S.M.A. (2011). "Teaching English through Critical Pedagogy: Problems and Attitudes".* Theory and Practice in Language Studies. *1 (9), 1240-1244.*

- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Argentina): Horno Sapíens.

- Yogev, E., & Michaeli, N. (2011). "Teachers as society-involved 'organic intellectuals': training teachers in a political context". *Journal of Teacher Education*, 0022487110397841. doi: 10.1177/0022487110397841

CAPÍTULO 2: EDUCANDO EMOCIONES

Ambrona Benito, Tamara
Rodriguez Cano, Sonia
López Castellano, Mª José.
Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 90 el concepto de emoción ha ido adquiriendo una mayor notoriedad, más concretamente Mayer y Salovey (1990) con la incorporación del término inteligencia emocional comenzaron a dotar a las emociones de connotaciones positivas poco tratadas hasta el momento (Zaccagnini, 2004). De este modo, las emociones han pasado a ser un elemento central para el normal desarrollo en la vida de las personas, siendo capaces de favorecer la adaptación al entorno, mejorar el bienestar o incluso controlar los estados de ánimo negativos (Álvarez, 2001). Tal es el papel fundamental de la gestión emocional que la carencia de esta habilidad puede suponer un riesgo real para la salud (Ortega, 2010). Es en este punto donde la potenciación de emociones positivas y la gestión emocional cobran especial sentido a un nivel preventivo. Tal es así que son muchos los programas de educación emocional (Havighur, Harley y Prior, 2004; Vadeboncoeur y Huguette; 2005) que se han venido implantando en los últimos años especialmente en niños y adolescentes, con el fin de dotarles de capacidades de regulación de sus propios estados afectivos a modo de prevención de posibles problemas futuros (Trianes, Cardelle- Elawar y Muñoz 2003).

Haciendo un breve repaso por los procesos de reconocimiento, expresión y regulación emocional en la etapa infantil se puede analizar la necesidad o no de implantar los programas mencionados. En relación a la expresión de emociones, ya en los primeros días de vida aparecen expresiones de interés, asco, malestar y sonrisas asociadas a algunos estados fisiológicos. Posteriormente las expresiones emocionales básicas se vinculan con estados de ánimo y a partir del sexto mes la expresión de miedo cobra especial relevancia. Será sobre el segundo año cuando aparezcan los primeros indicios de emociones más complejas ligadas a la cultura y a la educación familiar, son las llamadas sociomorales (vergüenza, orgullo, culpa) (Ortiz, Fuentes y López, 1999).

En cuanto al reconocimiento de emociones, desde los primeros meses los bebés reconocen emociones distintas y reaccionan a ellas (agitación si hay alegría; succión y llanto ante la tristeza). Entre los 8-10 meses aparece la referencia social, escrutan las expresiones emocionales de su entorno y las usan como referencia (Sorce, Emde, Campos y Klinnert, 1985). En el segundo-tercer año de vida comienza el interés por los estados emocionales de otros, sus causas y consecuencias y surgen las primeras evidencias de auténtica empatía e intentos de consuelo.

La regulación emocional inicial es mínima y limitada (cerrar ojos, succionar) las primeras fuentes de regulación inicial serán básicamente externa (personas del entorno consuelan, refugian y calman). A partir del segundo año, el lenguaje y la exploración ayudan al niño a regularse de modo más eficaz. Las figuras adultas seguirán siendo fundamentales reprimen o alientan expresión de emociones, empatizan, consuelan, sugieren o modelan estrategias, etc.

Este breve repaso por los procesos de reconocimiento, expresión y regulación emocional infantil muestran como con el simple desarrollo madurativo del niño/a estas capacidades se van desarrollando y complejizando a través de su propia experiencia. Sin embargo, las siguientes evidencias podrán de manifiesto la necesidad de incidir sobre dicho desarrollo para potenciar los procesos emocionales de los más pequeños.

EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Gracias a la calidad en la resolución de las últimas ecografías se puede observar la expresión facial de embriones en el tercer trimestre de gestación; ya desde antes de nacer, los bebés ponen en práctica los gestos que más tarde serán una herramienta de contacto e interacción social (Durán, Sauceda-García y Lartigue, 2008). Como se ha destacado previamente, el niño/a es capaz de reconocer emociones positivas o negativas desde los primeros meses de vida. Las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los propios niños/as son capaces de expresar, saben discriminar las emociones, antes de ser incluso capaces de nombrarlas. Con estás capacidades en pleno desarrollo cabe preguntarse si es necesario incidir en el desarrollo de tales habilidades y hasta qué punto merece la pena.

Para responder este tipo de preguntas se implantó un programa específico de reconocimiento y compresión emocional en niños de primer ciclo de primaria (Ambrona, López-Pérez y Márquez, 2012). Concretamente se contó con la colaboración de 60 niños/as, 30 de ellos recibieron un programa de intervención con sesiones diarias durante dos semanas, los otros 30 realizaron actividades artísticas y juegos durante ese tiempo.

El grupo que recibió el programa mejoró significativamente en todas las variables medidas (reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión mixta), mientras que el otro grupo se mantuvo en sus niveles de competencia iniciales. Este tipo de resultados reflejan que las habilidades emocionales se pueden potenciar desde la infancia, sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto hay que potenciar habilidades que los propios niños pueden adquirir a través de su desarrollo madurativo años más tarde.

Con el fin de responder a esta pregunta se realizó una evaluación de seguimiento un año después de la aplicación del programa. Los resultados confirmaron que los beneficios del programa se mantienen a largo plazo, los niños que recibieron el programa seguían teniendo mejores capacidades de reconocimiento y comprensión emocional. Estos datos revelan que el simple desarrollo o maduración de los niños del grupo control no les llevó a adquirir el nivel de competencia alcanzado por los niños del grupo experimental en las variables analizadas (Ambrona,

López-Pérez y Márquez, 2012). Por tanto, esto sugiere la necesidad de potenciar estas competencias y trabajar la inteligencia emocional desde la infancia de cara a optimizar el desarrollo de estas capacidades en los niños.

CONCLUSIONES

La inteligencia emocional recoge todas aquellas habilidades que permiten resolver problemas relacionados con la gestión de emociones y sentimientos. Muchos son los estudios que demuestran mejoras en el comportamiento dependiendo de si los alumnos recibieron o no programas de aprendizaje social y emocional. Los resultados en este sentido mostraron consecuencias positivas tanto a nivel directo con la gestión de sus propias emociones, como a nivel indirecto mejorando por ejemplo la socialización y las calificaciones (Lantieri, 2009). Cuando los niños/as aprenden y dominan las habilidades sociales y emocionales, esto les ayuda no solo en la escuela, sino también en todos los aspectos vitales, si los padres y los hijos practican y emplean estas habilidades en casa, los efectos son doblemente beneficiosos (Lantieri, 2009).

Desarrollar la educación emocional desde la infancia tiene sentido en varios aspectos, por un lado supone dotar a los niños de una herramienta que les permita descifrar lo que les ocurre y actuar de forma preventiva ante posibles problemas futuros, por otro lado facilita un crecimiento integral de las personas para conseguir un mayor bienestar en la vida (Moreno, 2001). El desarrollo emocional es importante para el desarrollo de la identidad del niño, su autoconcepto, autoestima y desarrollo moral. Por lo que la inteligencia emocional es una habilidad que hay que aprender y trabajar, al igual que cualquier otra capacidad es necesario enseñarla y potenciarla especialmente desde la infancia.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS Educación.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23* (1), 39-49.
- Durán, M., Sauceda-García, J.M. y Lartigue, T. (2008). Cambios fisiológicos y emocionales durante el embarazo normal y la conducta del feto. *Perinatol Reprod Hum*, *22*(1), 5-14.
- Havighurst, S.S., Harley, A. & Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A parenting Program. *Early Education and Development. Special Issue: Prevention Interventions with Young Children*, *15* (4), 423-447.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.

- Moreno, A. (2001). *Programa De Inteligencia Emocional Para Niños De 3 A 5 Años Sentir y Pensar*. Madrid, España: Editorial SM.

- Ortega Navas, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica* (REOP), *21* (2), 462-470.

- Ortiz, Fuentes y López (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En J. Palacios, A. marchesi y C. Coll (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185-211.

- Sorce, J., Emde, R., Campos, J. y Klinnert, M. (1985). "Maternal Emotion Signalling: Its Effect on the Visual Cliff Behavior of 1-year-olds". *Developmental Psychology*, *21*: 195-200.

- Trianes, M.V., Cardelle-elawar, M., Blanca, M.J. y Muñoz, A. M. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2), 37-56.

- Vadebencoeur, J. & Bégin, H. (2005). The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children: a critical anlysis. *Revue Québéçoise de Psychologie*, *26* (1), 183-201.

- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.

CAPÍTULO 3: LA DANZA COMO HERRAMIENTA PARA REDUCIR LOS SÍNTOMAS CAUSADOS POR EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH): PROPUESTA DE TRATAMIENTO ALTERNATIVO PARA NIÑOS/AS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR OBLIGATORIA

Andrea Rodríguez Mejías
Escuela Profesional de Danza Castilla y León (Burgos)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo ha sido revisar las investigaciones científicas sobre la influencia de la danza y/o actividad física en niños diagnosticados con TDAH. En primer lugar se plantea un acercamiento al trastorno, sus síntomas principales y tratamientos para poder profundizar, tras entender las áreas a las que afecta el trastorno, en cómo mejorarlas utilizando la danza como recurso. Existe evidencia empírica que avala que a través de la práctica de la danza se produce una mejora en la atención sostenida, la imagen y conciencia corporal, motivación y autoestima. Hablamos de una mejora de factores emocionales y psíquicos en niños que padecen TDAH con un tratamiento alternativo que incluya la danza. Se proponen pautas y actividades al profesorado relacionadas con el tipo de danza (estructurada o libre) y con aspectos a tener en cuenta en las sesiones (duración, intensidad, utilización de recursos materiales y musicales). Tomamos como referencia la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, e investigaciones científicas que las han realizado con el TDAH, incidiendo en el desarrollo de la inteligencia Cinestésico- Corporal, y a través de ella mejorar el déficit de atención y las afectaciones al rendimiento académico. Se concluye que en la práctica de la danza concurren una serie de beneficios que la hacen idónea en la intervención psicopedagógica con los alumnos/as que presentan TDAH.

Palabras clave: danza, TDAH, beneficios, reducir síntomas, eficacia de la intervención

INTRODUCIÓN

Diversas investigaciones han destacado la influencia de la práctica de la actividad física a la hora de reducir los síntomas en niños con TDAH, así como la viabilidad de extrapolar a los niños/as que

sufren este trastorno los beneficios que esta práctica ofrece a la sociedad. Por la misma causa, comienzan a surgir pequeñas investigaciones de cómo a través de la danza podemos mejorar los síntomas que causan el TDAH. Este nuevo planteamiento requiere atención, reflexión y cualificación por parte de los padres/madres, profesores, psicólogos y médicos. Para ello, es imprescindible que se parta de la inclusión de las Enseñanzas Artísticas, en concreto de la práctica de la danza, en el tratamiento del TDAH.

TDAH

DEFINICIÓN Y TIPOS

TDAH, siglas que recoge el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Se suele diagnosticar en la infancia y se consideró "trastorno neurobiológico" porque su causa fundamental es un funcionamiento erróneo de algunas zonas del cerebro, sin ninguna malformación asociada y que puede ser tratado.

Según la Guía de Práctica Clínica sobre TDAH elaborada por el Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad (2010), los síntomas básicos que definen el TDAH son la hiperactividad, impulsividad y falta de atención, y están recogidos en el DSM-IV con ítems que miden Hiperactividad-Impulsividad e ítems que miden la Inatención. En función del número de ítems que se cumplan de un factor u otro existen los subtipos: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad por un lado, con predominio de inatención o con predominio de hiperactividad-impulsividad o con predominio de ambos, es decir un sistema de TDAH combinado.

ÁREAS AFECTADAS EN NIÑOS/AS CON TDAH

Según Crespo Allende, Elías Lillo y Góngora Costa (2012) existen diferentes teorías desde el punto de vista cognitivo para explicar la causa o el origen del TDAH. Para ellos las más acertadas son las postuladas por Rusell A. Barkley y Thomas Brown que definen la capacidad de inhibición de respuesta como una acción dependiente de tres procesos paralelos que deberían concebirse como distintas formas de expresión de un mismo mecanismo. Que son: la inhibición de respuestas prepotentes, su interrupción y por último el control de la interferencia. Estos tres procesos formarían parte de las funciones ejecutivas, que permiten al individuo conducir voluntariamente su conducta con el fin de alcanzar determinadas metas, formación de planes y programas, inicio de actividades y operaciones mentales, autorregulación de las tareas y por consiguiente la habilidad de llevarlas a cabo de forma eficiente.

De acuerdo con Barkley (1998), el origen del TDAH sería la disfunción ejecutiva. Las cuatro funciones afectadas según este autor serían la memoria operativa, la autorregulación de la motivación, las emociones y la vigilia; y la internalización del lenguaje y la reconstitución (análisis y

síntesis). Las dificultades que experimentan los niño/as con TDAH se centran en dificultades en el sistema de la atención, memoria y control ejecutivo y por tanto se encuentran en una situación de vulnerabilidad respecto al resto de niños/as de su edad.

Para Diamond (2006) el término de control ejecutivo influye en funciones como la inhibición, la memoria a corto plazo y la flexibilidad cognitiva. Define la inhibición como la capacidad para suprimir la atención a los estímulos irrelevantes o distractores y cuya capacidad es crucial para mantener la atención y controlar una acción determinada. Característica principal que afecta a los niños/as con TDAH.

Tratamiento y diagnóstico

Tradicionalmente el trabajo con niños que presentan TDAH ha sido, por lo general y según coinciden varios investigadores, multidisciplinar y se ha enfocado desde tres perspectivas: farmacológica, conductual y cognitiva. Hasta ahora la mayoría de autores defendían que el mejor tratamiento tenía que tener un carácter multimodal, con una combinación de terapia farmacológica e intervención psicoeducativa y conductual. Sin embargo últimas investigaciones, tales como la realizada por Carriedo (2014), muestra que la práctica del ejercicio físico modifica de manera beneficiosa la estructura y la función del cerebro. Estas investigaciones aplicadas a niños/as diagnosticados con TDAH han resultado muy útiles pues algunos ya hablan de ayudas coincidentes con el tratamiento farmacológico e incluso como terapia de reemplazo.

Mención en la LOMCE del TDAH

El TDAH contemplado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) queda reconocido como necesidad específica de apoyo educativo en el artículo 71.2.

Beneficios de la danza en niños/as diagnoticados con TDAH

Son comúnmente conocidos los beneficios que la práctica de la danza tiene en la salud física y mental de las personas. Según Galiana (2009) la práctica de una actividad artística aporta diferentes beneficios que se pueden dividir en cuatro niveles: Físico y Cognitivo, Psicológico, Conductual y Autonomía. Es por ello que numerosas investigaciones siguen considerando la práctica deportiva como forma de tratamiento paralelo, alternativo e incluso de reemplazo a numerosos trastornos y enfermedades. A continuación, presentamos diferentes investigaciones recientes que constatan que los efectos de mejora de los procesos cognitivos y en la salud mental de la población tras realizar ejercicio físico son extrapolables a poblaciones con trastornos como el TDAH.

Actividad física y TDAH

Pointifex, Saliba, Raine, Picchietti, & Hilman (2012) afirman que tras realizar 20 minutos de ejercicios aeróbico con una intensidad media se observan mejoras en la función neurocognitiva y en el control inhibitorio de niños con TDAH. Esto produce a su vez una mejora en el rendimiento escolar.

Otros estudios confirman la teoría de que realizar actividad física produce una mejora en la salud mental de las personas, independientemente de la edad que estos tengan. Está a la orden del día la reducción que las materias de Educación Física, Artes y Música están teniendo en el currículo escolar y cómo los responsables y teóricos de estas materias alertan de la peligrosidad de esta decisión, independientemente de lo necesario que sea ampliar la carga lectiva en materias tales como el lenguaje o los idiomas. Autores como Hillman, Pontifex, Raine, Castelli, Hall & Kramer (2009) estudiaron como influía realizar 20 minutos de ejercicio aeróbico moderado con niños con TDAH (andar al 60% del ritmo cardíaco) en actividades académicas (tales como la lectura, ortografía y matemáticas). Utilizaron dos grupos para realizar la comparativa y constataron que el grupo de alumnos/as que realizaban actividad física antes o después de realizar las actividades académicas obtenían mejores resultados académicos en los test de lectura y matemáticas. En consecuencia mostraban una mejora en el control de la atención. Los niños/as se concentraron más y se distrajeron menos después de estas sesiones de ejercicio.

Roberts (2011), tras un profundo estudio acerca de la influencia de incrementar el tiempo dedicado a realizar actividades físicas en niños de preescolar concluye que su práctica reduce los síntomas causados por el TDAH y debe considerarse como una terapia alternativa o suplementaria a otros tratamientos ya que su práctica mejora el comportamiento negativo y la atención.

Otro estudio que avala nuestra hipótesis es el realizado por Morand (2004) quién investigó la correlación entre realizar artes marciales y su influencia en la sintomatología del TDAH. Los resultados fueron que aquellos que participaron en estas actividades mejoraron los síntomas del TDAH y, al igual que otros autores, confirma la posibilidad de utilizar la actividad física como una terapia alternativa a la medicación.

Otros estudios se han centrado en las hormonas liberadas al realizar ejercicio físico y cómo estas pueden regular la sintomatología del TDAH. Estas investigaciones, realizadas por Volkow, Wang, Newcorn, Kollins, Wigal, Telang, et al. (2011) sugieren que la fisiopatología del TDAH está relacionada con unos niveles inadecuados de neurotransmisores, en concreto tres de ellos: la dopamina, norepinegrina y la serotonina. Se ha demostrado que la alteración del nivel de estos neurotransmisores pueden provocar alteraciones en la agresividad, el comportamiento hiperactivo, el control de la atención, concentración y distracción. Unos mayores niveles de dopamina mejorarían muchos de estos parámetros, relacionados con la función ejecutiva (Winter, Breitenstein, Mooren, Voelker, Fobker, Lechtermann, et al. (2007).

La teoría de las Inteligencias Múltiples y TDAH

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue propuesta por Howard Gardner en 1983 y definida como un modelo de funcionamiento cognitivo. Esta teoría postula que la inteligencia que tiene una persona depende de determinadas capacidades específicas (lo que Gardner llama inteligencias

múltiples). Según Gardner (1994) estas capacidades son diferentes e independientes entre sí, pero a su vez están interrelacionadas. Gardner hablaba de ocho inteligencias (Lingüístico-Verbal, Lógica-Matemática, Espacial, Corporal-Kinestésica, Músical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista).

León Sánchez (2012) investigó las inteligencias múltiples de niños/as con y sin TDAH y observó cómo sólo mostraban diferencias en algunas de ellas (como consecuencia del TDAH). Sin embargo, mostraban valores similares en la Inteligencia Corporal Cinestésica e investigó cómo mejorar el resto de inteligencias con puntuaciones más bajas potenciando la corporal cinestésica. Para ello propone un programa de psicomotricidad con el fin de disminuir algunos síntomas característicos del TDAH

Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que una educación para alumnos/as con TDAH basada en potenciar y desarrollar la Inteligencia Corporal Cinestésica y a través de ella, obtener mejores resultados en áreas del lenguaje, lectoescritura o razonamiento lógico-numérico, nos lleva a una nueva concepción pedagógica dentro de las corrientes de la psicología de la educación. Centraremos nuestro enfoque educativo utilizando como herramienta la práctica de la danza para desarrollar, mejorar y reducir los síntomas causados por este trastorno que afectan, entre otros, al rendimiento académico de aquellos niños/as que lo padecen.

Coincidiendo con Gardner (1994), cada persona es individual y diferente de los demás, con necesidades y peculiaridades propias, que, si se quiere apoyar la educación personalizada y atendiendo a la diversidad, habrá que tener en cuenta estas peculiaridades en los procesos de enseñanza –aprendizaje.

APLICACIÓN EN EL AULA: RECOMENDACIONES DIRIGIDAS AL PROFESORADO DE DANZA

CONCEPTO DE DANZA

Delimitar el campo conceptual de la danza es difícil, pues nos encontramos ante una de las formas de arte y expresión más antigua de la humanidad, diversificada y ramificada en numerosas variantes. Pues danza puede abarcar múltiples conceptos. En este trabajo tomaremos la danza como valor instrumental, es decir, el uso que se hace de la danza como disciplina para desarrollar y/o conseguir otros fines. Nuestro fin es mejorar un trastorno a través de la disminución de unos síntomas, para lo cual vamos a utilizar la danza como herramienta para ello. La danza abarca diferentes tipos y especialidades, nos centraremos en la danza educativa, danza creativa y danza libre.

SÍNTOMAS DEL TDAH QUE MEJORAMOS AL TRABAJAR LA INTELIGENCIA CORPORAL CINESTÉSICA

LA ATENCIÓN

Según Sokovikova (2004) la atención es uno de los aspectos más importantes relacionados con el nivel de preparación mental del niño para que perciba de forma adecuada el material de estudio. Este proceso no sería posible sin una orientación concreta, una concentración y sin la atención a un determinado objeto u acción. La atención puede considerarse como filtro de estímulos ambientales, cuya función es decidir cuáles son más relevantes y tienen prioridad sobre los restantes. Tras esta selección las personas centramos nuestra concentración en estos estímulos filtrados. También la atención puede estudiarse como mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos, hablamos aquí desde las formas más simples del proceso de aprendizaje hasta la elaboración de un razonamiento más complejo.

Es conocida la expresión "se puede mirar y no ver, se puede escuchar y no oír", por lo que podríamos decir que la esencia de la atención se centra en la capacidad de seleccionar aquello que tiene más significación e intensidad en un conjunto de estímulos y centrar nuestros esfuerzos y concentración en aquel estímulo que ha sido considerado relevante. Entraríamos en términos de atención voluntaria (aquella que depende de la voluntad del sujeto para mantener la concentración en algo) e involuntaria (aquella que surge sin un objetivo previo y puede ser ante cualquier estímulo). Para profundizar en estos aspectos derivamos a manuales de Psicología de la Atención. Nos centraremos ahora en la atención en la danza.

Según Sokovikova (2004: 64) "la atención de los niños de entre diez y once años es relativamente duradera y constante, (...), los niños pierden pronto la atención y no la soportan por más de 40 minutos". Esto nos lleva a pensar que si realizamos sesiones para niños/as con TDAH en los que utilicemos la danza como herramienta, las sesiones no deben nunca superar los cuarenta minutos de duración. De hecho, propondríamos sesiones de media hora.

Por otro lado, continuando en la línea de Sokovikova y relacionado con la atención, está el desarrollo de los músculos y la estructura muscular del cuerpo de los niños/as, que a los diez u once años no están preparados para aguantar una hora de actividad física (sin entrenamiento previo). Por tanto, la atención disminuye si el cuerpo no está preparado para realizar la actividad propuesta. Nuestra prioridad entonces es activar el tono muscular, pues la capacidad de voluntad dependerá de la fuerza de sus músculos. Si no hay tono muscular, el cansancio aparece y por tanto el aburrimiento, lo que trae consigo la imposibilidad de mantener la concentración y atención. Hay que alternar la actividad física y la intelectual.

Por ejemplo, en los niveles bajos y cuando tenemos alumnos/as de corta edad no conviene sobrecargar los ejercicios de danza con gran cantidad de movimientos en una única combinación. Es más productivo dividir la combinación en pequeñas secuencias de movimiento y dirigir la

atención a aspectos más concretos. Sin embargo, si repetimos de forma excesiva esas combinaciones pequeñas llegará un momento en que la atención se reduzca.

Según Sokovikova (2004:66) "el docente debe recordar que la capacidad de trabajo y la atención tienen diferente duración (...) es necesario alternar de manera adecuada la carga física, intelectual y emocional"

Profundizaremos ahora en los conceptos de atención selectiva y atención sostenida. Uno de los objetivos de utilizar la danza como recurso en el tratamiento del TDAH es la necesidad de mantener la atención sostenida que requiere la danza en su práctica y resultado.

Según Álvarez Pérez, González Castro, Soler Vásquez, González-Pienda & Núñez Pérez (1997) la atención selectiva permite reconocer estímulos del entorno, y requiere del control de la información y de su reconocimiento. Este tipo de atención depende de estímulos visuales por lo que para potenciarla es recomendable orientar físicamente nuestros receptores sensoriales hacia este estímulo. En la danza bastaría con mirar al modelo/profesor que enseña la coreografía.

La atención sostenida, según Álvarez et al. (1997), está relacionada con el inicio de una tarea y con mantener la concentración el tiempo que la actividad requiera. Este tipo de atención es la que es objeto de nuestro trabajo, pues pretendemos que el niño amplíe el rango de concentración mediante la danza. Partimos de que el niño puede hacer esos movimientos, están dentro de sus posibilidades y es competente para realizarlas.

Estos autores plantean que para realizar una propuesta de actividad dancística que proponga mejorar la atención sostenida en niños con TDAH, antes de comenzar se debe descartar que el origen de la no atención esté en problemas de ansiedad. Si éste fuera el caso, y su origen tiene un componente emocional fuerte, antes de comenzar habría que realizar ejercicios de relajación y respiración. Una vez descartada o trabajada la ansiedad comenzaría la actividad dancística cuya programación debería de incluir tiempo de la sesión, ejercicios adecuados al tono muscular de los niños/as, alternancia de actividad física e intelectual y secuencias rítmicas sencillas introduciendo pequeñas variaciones y novedades en el tiempo oportuno.

LA IMAGEN Y CONCIENCIA CORPORAL

La imagen y la conciencia corporal han sido variables que también se han estudiado en niños/as diagnosticados con TDAH y que han sufrido mejoras significativas tras programas de actividad física y entrenamiento. Estas variables son directamente relacionables con la danza ya que utiliza como herramienta de expresión el propio cuerpo, por lo que el resultado del trabajo dancístico depende directamente de la percepción, imagen y conciencia corporal del estudiante de danza. A mejor imagen corporal, mejor resultado dancístico, mayor motivación por parte del alumnado. Es sabido que "el orden de los factores no altera el producto", por lo que se puede realizar el planteamiento anterior a la inversa. Trabajamos a través de la danza para mejorar la imagen corporal y así la motivación y autoestima de niños/ con TDAH.

López Sánchez, López Sánchez & Díaz Suárez (2015) realizaron un programa de intervención con escolares en el que realizaban actividad física aeróbica dos días a la semana (fuera del horario lectivo). La duración de estas sesiones era de sesenta minutos cada una. Los ejercicios que se realizaban estaban enfocados para mejorar la condición física, la inhibición muscular y control postural, y enfatizaban en la relajación y en la autoestima. Observaron como la autoestima mejoraba tras introducir las siguientes estrategias, aplicables al aula de danza: establecer logros alcanzables, graduar los ejercicios de menor a mayor dificultad, promover situaciones que lleven al logro del éxito, refuerzos positivos una vez alcanzados los logros y fomentar la participación activa y el aprendizaje a través de la cooperación de todos los alumnos/as Entre los objetivos de estas propuestas destacaban la aceptación individual de cada alumno/a y la confianza para poder llevar a cabo un proyecto en el que ser competente.

Los resultados que obtuvieron en este estudio reflejaron mejoras en estos ítems y como consecuencia los niños/as diagnosticados con TDAH que se encuentran inmersos en una problemática social y escolar, debido a su baja competitividad e inseguridad, vieron mejorar la imagen corporal y el auto concepto y lograron niveles más elevados de los ítems anteriormente mencionados.

Mejora de factores emocionales

Como hemos podido constatar, tras la mención de las investigaciones al respecto, con la práctica de la danza se obtienen una serie de beneficios desde el punto de vista emocional y psíquico. Tal y como afirma Caillagua (2011) un alumno que ha desarrollado la habilidad de concentrarse muestra mayor tolerancia a la frustración, puede controlar mejor la impulsividad e insaciabilidad, desarrolla sus habilidades sociales, mejora en organización y autoestima y por tanto en autonomía personal. Podríamos decir que la danza es un área en la que se tolera e incluso se alienta el individualismo (Gardner, 1994), aspecto realmente positivo para los niños/as con TDAH puesto que se crea un espacio libre de expresión que a priori parece no estar sujeto a normas rigurosas de comportamiento. Cualquier niño/a busca expresarse libremente a través de su cuerpo, con movimientos que, tras la práctica de la danza, se vuelven más definidos y estéticos. Esto lleva a un mayor dominio, una mejora en la coordinación de sus habilidades físicas y cognitivas, lo que nos conduce a elaborar juicios críticos sobre lo que hacemos y observamos en el aula. De esto derivamos que otro aspecto importante al realizar estas sesiones de danza es, además del desarrollo físico, la creación y potenciación del pensamiento de nivel superior.

Propuesta de actividades

Caillagua (2011), propone una serie de actividades dancísticas para trabajar los elementos anteriormente mencionados. En primer lugar, nos habla de la práctica de la *danza libre*, pues considera que son las rondas y danzas de juego, las primeras que deberían usarse con los niños. De esta forma se interiorizaría el ritmo y se promovería un ambiente lúdico y a su vez disciplinado.

En segundo lugar, propone la *danza estructurada* permitiendo realizar unos pasos determinamos, acompañados por músicas y cuyo objetivo sería fomentar la atención sostenida. Estaríamos hablando de los bailes folklóricos. La mayoría de ellos poseen pocos pasos a memorizar e incluyen figuras tales como círculos, filas etc. Es muy aconsejable que la música tenga relación con la edad de los participantes. Se pueden dar referencias a determinados movimientos o acciones (andar, saltar, girar, correr, agacharse, estirarse…). Lo ideal es el "para, piensa, actúa". Verbalizamos lo que vamos a hacer, lo pensamos y lo realizamos. Comenzamos escuchando la música, interiorizamos el ritmo, probamos las primeras secuencias de movimientos individualmente y posteriormente pasamos a la explicación de la danza completa. Aquí podríamos incluir otro tipo de danzas de la corte, danzas tradicionales, etc.

CONCLUSIONES

Por lo expuesto en esta comunicación podemos concluir que en la práctica de la danza concurren una serie de beneficios que la hacen idónea en la intervención psicopedagógica con los alumnos/as que presentan TDAH. Numerosos estudios avalan los beneficios de la actividad física en niños con TDAH y la danza los incluye. Pero además su carácter artístico, que incluye aspectos como el individualismo, sensación de libertad, ayuda en la mejora de la imagen que estos alumnos/as tienen de sí mismos. Mejora asimismo la atención, sostenida y selectiva, pues potencia la inteligencia cinestésico-corporal y los factores emocionales de los alumnos/as. Estas mejoras llevarían paralelamente una disminución del tratamiento farmacológico, aspecto muy a valorar habida cuenta de la reticencia de muchos padres a dichos tratamientos y que han demandado terapias alternativas a la medicación. Hay que resaltar la necesidad de que todos los profesionales implicados y las familias trabajen con unidad de criterios y valorando positivamente las estrategias de intervención que se acuerden y que beneficien al alumno/a en cuestión ya que cada alumno/a con TDAH es diferente y sus circunstancias también. Desde aquí señalamos que dentro de esa estrategia de intervención se contemple la danza como una herramienta a tener muy en cuenta y que se extrapole los beneficios que ésta ofrece a la sociedad a los niños y niñas con TDAH.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Pérez, Luis; Paloma González Castro; Enrique Soler Vásquez; Julio A. González-Pienda & J. Carlos Núñez Pérez (1997). *Aprender a aprender (un enfoque aplicado).* Madrid, CEPE, Segunda edición.

- Barkley, R. (1998). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A new theory suggests the disorder results from a failure in self-control. ADHD may arise when key brain circuits do not develop properly, perhaps because of an altered gene or genes", Scientific American, September, pp. 66-71. Recuperado de http://www2.sunysuffolk.edu/benharm/Developmental%20Psychology/Articles/ADHD%20-%20barkley.pdf

- Caillagua Caisa, M.G. (2011). *La danza como instrumento pedagógico en el déficit de atención*. (Tesis: Universidad Pontificia Católica del Ecuador). Recuperado de http://repositorio.puce.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/22000/7074/3.11.000277.pdf?sequence=4

- Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research. 6(1):47-60. Recuperado de http://www.journalshr.com/papers/Vol%206_N%201/V06_1_5.pdf*

- Crespo Allende, N., Elías Lillo, J., & Góngora Costa, B. (2012). El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogénica. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 50, pp: 95-177. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100005

- Diamond, A. (2006). "The early development of executive functions". En Bialystok, E. & Craik, F.I.M., *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. (p. 70-95). New York: Oxford

- University Press. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nt6uqjnGW_8C&oi=fnd&pg=PA70&dq=The+early+development+of+executive+functions&ots=7CcKx2K9d5&sig=RcwGyBL916ovH4FYU93GhUuDAQA#v=onepage&q=The%20early%20development%20of%20executive%20functions&f=false

- Galiana LLoret, V. (2009): Danza e integración. *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 79-96. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A/8778

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica de España.

- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Fundació Sant Joan de Déu, coordinador. Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del

- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d nformació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Cataluña; 2010. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM Nº 2007/18. Clínica en el SNS: AATRM Nº 2007/18. Recuperado de http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_477_TDAH_AIAQS_compl.pdf

- Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E., & Kramer, A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159, pp 1044-1054. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/24266858

- León Sánchez, S. (2012). *Estudio de las Inteligencias Múltiples en el TDAH: propuesta de intervención*. (TFM: Universidad Internacional de la Rioja). Recuperado de http://reunir.unir.net/handle/123456789/1310

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. BOE, número 295, Sección I (2013).

- Morand, M. K. (2004). *The effects of Mixed Martial Arts on Behavior of Male Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (Tesis de maestría, Hofstra University). Recuperado de https://www.virginiatkd.com/wp-content/uploads/running.pdf

- Pointifex, M.B., Saliba, B.J., Raine, L.B., Picchietti, D.L., & Hilman, C.H. (2012). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatrics*, pp 1- 17. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3556380/pdf/nihms404992.pdf

- Roberts, J. L. (2011). The behavioral effects of increased physical activity on preschoolers at risk for attention deficit hyperactivity disorder. (Tesis de maestría, Universidad de Massachusetts Amherst). Recuperado de http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1716&context=theses

- Sánchez, L. L., Sánchez, G. L., & Suárez, A. D. (2015). Efectos de un programa de actividad física en la imagen corporal de escolares con tdah. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *15*(2), 135-142. Recuperado de http://revistas.um.es/cpd/article/download/233901/179731

- Sokovikova, N.V. (2004). La atención en la enseñanza de la danza para niños. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 63-67. Recuperado de

http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_la_atencion_en_la_ensenanza_de_la_danza_para_ninos.pdf

- Volkow, N. D., Wang, G. J., Newcorn, J. H., Kollins, S. H., Wigal, T., Telang, F., et al. (2011). Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway.
- *Molecular Psychiatry, 16,* 1147-1154 Recuperado de http://www.nature.com/mp/journal/v16/n11/pdf/mp201097a.pdf
- Winter, B., Breitenstein, C., Mooren, F.C., Voelker, K., Fobker, M., Lechtermann, A., et al. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of Learning and Memory, 87*,
- 597-609. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Manfred_Fobker/publication/6615472_High_impact_running_improves_learning/links/00463529f1df0d6a7b000000.pdf

CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN EDUCATIVA, ARTE Y MOVIMIENTO MAKER: EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA.

Francisco Flórez Cortés. Red Door Lab S.L.fran@rdlab.es
Covadonga Linares Cardoso. CPEB Arenas de Cabrales. linarescardoso@gmail.com
Susana Menéndez Amado. Universidad de Burgos.smamado@ubu.es
Aida Rodríguez Serrano. Cometa Verde. aidars23@hotmail.com

RESUMEN:

Este trabajo consiste en la experimentación de metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, en la etapa de Educación Primaria. El desarrollo de la competencia cultural y artística favorece la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa, y la autonomía personal en los procesos de toma de decisiones y resolución de problemas.

Las habilidades propias de este campo competencial, de vital importancia para el desarrollo integral del alumnado, se desarrollan si se ofrecen contextos para su práctica. En este sentido, cobra especial interés el trabajo que presentamos, en un contexto marcado por reformas legislativas que reducen la educación artística a un tiempo marginal del currículum ordinario.

La intervención ha consistido en trabajar con alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria, de un centro público del Principado de Asturias, en base a los preceptos del *movimiento maker* y el *arte ASCII*. La experiencia lleva por título "Los colores de mi paisaje", y se ha implementado durante el curso escolar 2014-2015, con resultados positivos respecto al aumento de la motivación del alumnado y el profesorado hacia este área competencial, y el desarrollo de capacidades vinculadas a la creatividad, la innovación, la expresión oral y la competencia de aprender a aprender.

Palabras clave: Innovación, arte, Educación Primaria, fabricación, prototipado, comunicación, social, maker, creatividad.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), reformula las competencias básicas introducidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), y las áreas en las que se organiza el currículum de la Educación Primaria.

Áreas curriculares de Educación Primaria en la LOE y la LOMCE	
LOE	LOMCE
Art. 18: Organización de la Ed. Primaria	Art. 18: Organización de la Ed. Primaria
1. La etapa de educación primaria comprende 3 ciclos de 2 años académicos cada uno y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. 2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación artística. Educación física. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas.	1. La etapa de educación primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. 2. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de **asignaturas troncales** en cada uno de los cursos: a) Ciencias de la naturaleza. b) Ciencias sociales. c) Lengua castellana y literatura. d) Matemáticas. e) Primera lengua extranjera. 3. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de **asignaturas específicas** en cada uno de los cursos: a) Educación física. b) Religión o Valores sociales y cívicos. c) En función de la regulación y de la oferta educativa de cada Administración educativa, **al menos una de las siguientes** áreas del bloque de asignaturas específicas: -Educación artística. -Segunda lengua extranjera. -Religión. -Valores sociales y cívicos. 4. Los alumnos deben cursar el área de Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial.
Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 2/2006 y la Ley 8/2013	

Tabla 1. Áreas curriculares de Educación Primaria en la LOE y la LOMCE

Con la aprobación de la LOMCE, la Educación artística pierde su consideración de área troncal y pasa a convertirse en una asignatura específica que será cursada o no, según la elección del alumnado (Tabla 1). El cambio de denominación en la definición de competencias también es un aspecto importante a considerar. La LOMCE ya no habla de "Competencia cultural y artística", sino de "Conciencia y expresiones culturales".

Investigaciones recientes relacionadas con la identificación de las competencias básicas para cualquier ciudadano o ciudadana del S.XXI, en los distintos sistemas educativos, muestran la necesidad de una formación en la competencia cultural y artística (Salas-Pilco, 2013). Sin embargo, la limitación del tiempo de dedicación a estas actividades, es una constante en la política educativa de nuestro país, que se agudiza con las últimas modificaciones legales.

En relación al cambio de denominación, el desarrollo de la competencia cultural y artística, no debe limitarse a favorecer en el alumnado la concienciación sobre el patrimonio local, nacional y europeo (European Community, 2006), sino que se debe aprovechar todo su potencial como área competencial que incluye factores importantes para el desarrollo integral del alumnado. Desarrollar la competencia cultural y artística no implica únicamente fomentar la creatividad, implica desarrollar el pensamiento crítico, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Sicherl-Kafol y Denac, 2011).

En este sentido, parece evidente que el éxito en el desarrollo de esta competencia repercute en el desarrollo de otras competencias básicas, y así se pone de manifiesto en la experiencia que presentamos, basada en la creación de nuevos entornos de aprendizaje y metodologías de intervención.

Ante la limitación legal del tiempo de dedicación curricular a la Educación artística, la colaboración con agentes clave de la comunidad cobra especial importancia, a la hora de integrar en los centros educativos actividades y proyectos que favorezcan el desarrollo de la competencia cultural y artística. Conviene en este sentido, tener muy presente que los métodos activos permiten una consolidación de conceptos y procedimientos más eficiente que los pasivos (Feliu, 2011).

En base a la cultura del denominado "Movimiento Maker", que pone el énfasis en el aprendizaje colaborativo a través de la experiencia, Red Door Lab S.L., empresa formada por profesionales de distintas disciplinas y que nace con el objetivo de desarrollar proyectos de Innovación Educativa y Social, colabora con el Centro Público de Educación Primaria "Lugo de Llanera" en la experimentación de metodologías innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje del arte.

Asimismo, a través de las TIC, y con ejemplos de uso como el denominado "Arte ASCII" logramos acercar la tecnología desde una perspectiva de uso y apropiación, transformado código en arte, tratando "los átomos como bits", tal y como se considera en la definición del Movimiento Maker. El Arte ASCII es un medio artístico que utiliza recursos computarizados fundamentados en los caracteres de impresión del Código Estándar Estadounidense de Intercambio de Información. Partiendo de esta técnica el alumnado ha podido realizar su propia versión de una obra pictórica.

QUÉ ES EL MOVIMIENTO MAKER

Tal y como afirma Chris Anderson (2012), "todos somos maker al nacer", extrayendo identidad y sentido a las cosas que hacemos. El fácil acceso a herramientas, programas informáticos e información permite que el alumnado sea capaz de modelar, dirigir y producir sus propias obras, dotadas de sentido propio en un entorno de aprendizaje en el que desarrollar aptitudes críticas, donde la creatividad, la colaboración, la creación y el espíritu crítico son las protagonistas.

El movimiento maker se basa en tres pilares principales:

1. Herramientas digitales que permiten diseñar y fabricar de una manera rápida y sencilla.
2. La capacidad de colaboración (desde un sentido digital) entre personas.
3. La posibilidad de disponer de máquinas para poder llevar prototipos al mercado.

Las dos primeras ya las tenemos en la escuela desde hace muchas décadas, y con este proyecto hemos proporcionado el tercer pilar, poniendo a disposición del alumnado máquinas de corte laser y la posibilidad de uso de Impresoras 3D, que permiten la fabricación real de las obras "pensadas" digitalmente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Colegio Público "Lugo de Llanera" es un colegio de Educación Infantil y Primaria de carácter comarcal, situado en la localidad de Lugo de Llanera, en la zona central de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Durante el curso escolar 2014-2015, alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria participaron de la experiencia "Los colores de mi paisaje", consistente en cinco sesiones de formación que perseguían los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la difusión del arte y el aumento del interés por su conocimiento entre el alumnado del C.P. Lugo de Llanera.
2. Potenciar el carácter del centro como un lugar de expresión y de discusión sobre el arte.
3. Fomentar una visión crítica del arte.
4. Desarrollar las capacidades vinculadas a la expresión oral y dominio de estrategias de comunicación, a través de recursos audiovisuales.

A lo largo de 3 meses, 26 alumnos y alumnas tuvieron la oportunidad de familiarizarse con la obra de Eduardo Úrculo, famoso pintor y escultor que vivió y comenzó su carrera artística en el asturiano concejo de Langreo.

Como fase inicial de la experiencia, a través de la contemplación de las obras del autor, el alumnado puedo observar cómo la diferencia de luz y tonalidades modifican las obras de arte. En esta primera fase, cobra especial importancia fomentar la motivación de los alumnos y las alumnas y su

participación activa en las actividades. "¡Nos convertimos en artistas!", pasa a ser el mensaje que servirá de hilo conductor de las sesiones que a continuación se detallan:

SESIÓN 01: ÚRCULO Y EL POP ART (2 HORAS APROX.)

En esta primera sesión de trabajo, se realizó una presentación básica de lo que ha supuesto la figura de Úrculo para el arte asturiano, y su presencia en las calles del centro de Asturias.

Se trata de una figura que ha permitido introducir a los alumnos y alumnas en la corriente impresionista y en el pop-art.

SESIÓN 02: LOS PAISAJES Y LA LUZ (2 HORAS APROX.)

Los paisajes evolucionan según la luz bajo la que se observen. Mediante papel de celofán, cajas de zapatos, recortables y linternas, las y los participantes en el taller construyeron paisajes que cambiaban de color según el lugar por donde entraba la luz.

Las cajas se decoraron también exteriormente, creando paisajes de luces y sombras en su interior.

SESIÓN 03: LA OBRA DE ÚRCULO (2 HORAS APROX.)

Una vez que el alumnado ya conocía la obra de Úrculo, se les dio la oportunidad de reinventarla, aportando su toque personal.

Mediante unas plantillas de madera grabadas y pintura de dedos, reinterpretaron las obras de Úrculo, aportando sus colores, modificando el original y tomando conciencia de lo diferente que puede llegar a ser una obra, cambiando simplemente la paleta de colores.

SESIÓN 04: EL CÓDIGO ASCII (2 HORAS APROX.)

Para ser artista no es necesario demostrar maestría en el manejo de los pinceles. Hay técnicas que permiten la elaboración de obras de arte partiendo de letras y caracteres habituales, como es el caso del arte ASCII.

Las obras de Úrculo vuelven a ser reinterpretadas por el alumnado, pero esta vez sobre papel transparente y caracteres ascii.

SESIÓN 05: PREPARANDO LA EXPOSICIÓN (2 HORAS APROX.)

Se les invitó a preparar una exposición en el hall del colegio, dando visibilidad a las obras desarrolladas. A través del reparto de tareas, se preparó un catering, se elaboraron invitaciones, un powerpoint de presentación, etc.

En definitiva, un ejercicio real de trabajo en equipo y comunicación.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La recogida de información durante todo el proceso formativo, a través de la observación participante, ha permitido registrar una mejora del alumnado en las variables relativas a innovación, creatividad y uso de TIC.

Asimismo, "Los colores de mi paisaje" permite trabajar, además de la Conciencia y expresiones culturales, el resto de competencias básicas definidas por la LOMCE, como son, Comunicación lingüística, Competencia digital, Competencias básicas en tecnología, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Competencias sociales y cívicas y Aprender a aprender.

La introducción del movimiento maker y el arte ASCII en las aulas de primaria trae como consecuencia el aumento de la motivación del alumnado y el profesorado, a lo hora de implicarse en la consecución de objetivos comunes.

Por último, conviene destacar la necesidad de seguir trabajando en las aulas de primaria, de manera continuada, incorporando nuevas técnicas como la impresión 3D y bajo los preceptos del movimiento maker, si buscamos promover el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. (2012). Makers: The New Industrial Revolution. New York: Crown Publishing Group.
- EuropeanCommunity (2006). Recommendation of theEuropeanparliament and of thecouncil of 18 December 2006 onkeycompetencesforlifelonglearning (2006/962/EC). OfficialJournal of theEuropeanUnion, L394, 10–18.
- FeliuTorruella, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales, 25, 85-102. Recuperado de: https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2363/1919
- Hagel, J., Seely, J., Kulasooriya, D. (2013). A movement in the making. Deloitte University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado número 295, de10 de diciembre de 2013.

- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of theframeworkfor 21st centurycompetencies. Knowledge Management & E-Learning, 5(1), 10-24
- Sicherl-Kafol, B. &Denac, G. (2011). Through Musical Communication to Development of Competence in Culture Awareness and Expression. US-China EducationReview, 8 (2), 129-136.

Capítulo 5: Inclusión educativa en entornos universitarios online: adaptaciones específicas para alumnado con discapacidad visual y motora

Antonio Segura Marrero (antonio.segura@ui1.es) Universidad Isabel I
Manuel Gil-Mediavilla (manuel.gil@ui1.es) Universidad Isabel I
Vanesa Martínez Valderrey (vanesa.martinez@ui1.es) Universidad Isabel I
Almudena Cotán Fernández (almudena.cotan@ui1.es) Universidad Isabel I
Ester Caparrós Martín (ester.caparros@ui1.es) Universidad Isabel I

Resumen

En este trabajo se detallan las posibilidades de inclusión educativa a través de entornos universitarios online mediante la descripción de dos casos concretos llevados a cabo en la Universidad Isabel I. La metodología de enseñanza virtual o e-learning facilita los procesos de aprendizaje a distancia, aunque, al igual que la docencia presencial, requiere de medidas específicas orientadas hacia el alumnado con discapacidad. Con la finalidad de visualizar este importante proceso se incluyen los aspectos más destacables de las adaptaciones realizadas para dos estudiantes con diferentes grados de discapacidad visual. De manera previa a la realización de dichas adaptaciones, eminentemente de acceso, se llevó a cabo un estudio previo dirigido a la identificación de las necesidades específicas del alumnado, con el objetivo de garantizar similares condiciones y facilidades respecto a la adquisición de competencias propias de la titulación en comparación con el resto. Mediante el análisis de estos dos estudios de caso, se puede confirmar que aquellos estudiantes que presenten discapacidad visual tienen las mismas oportunidades de acceso la formación universitaria. Una de las principales conclusiones obtenidas de estas experiencias es la elevada motivación que han mostrado los estudiantes con discapacidad ante las medidas adoptadas. Parece necesario señalar que este tipo de medidas abre paso a un mundo en el que la formación carece de barreras, de manera independiente a cuál sea el nivel formativo del que estemos hablando.

Palabras Claves: Educación Superior, inclusión educativa, e-learning, TIC, discapacidad, calidad.

Keywords: Higher Education, educational inclusion, e-learning, ICT, disability, quality

Introducción

Los progresos tecnológicos producidos en las últimas décadas, con avances tan importantes como la web e internet, también han tenido su reflejo en el terreno educativo. Nuevos dispositivos y técnicas, que rompen las barreras del espacio y el tiempo, cristalizan en metodologías educativas adaptadas a todo tipo de perfiles y situaciones vitales.

Uno de los ejemplos representativos de esta simbiosis educativa y tecnológica se encuentra en la enseñanza online y su capacidad de adaptación a la gran variedad de situaciones vitales que experimentamos en la sociedad actual. El aprovechamiento de entornos y herramientas como internet y la web facilita, por un lado, la libertad de horarios, mientras que, por otro, ayuda a superar las dificultades de personas con una gran movilidad o que residan en poblaciones alejadas de campus universitarios presenciales.

A todo esto se añaden aspectos intrínsecos a esta metodología como la tutoría individualizada, las posibilidades de trabajar de manera colaborativa y la utilización de materiales educativos interactivos con contenidos multimedia y conexiones a recursos externos de la web. De esta forma, se aplican los principios conectivistas (Siemens, 2005; Downes, 2007) que potencian la indagación personal y el desarrollo de un sentido crítico respecto a la búsqueda de información, con el objetivo de que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y construya conocimiento con el apoyo y asesoramiento del tutor/a.

Esta contextualización nos sirve de partida para ahondar en la temática de nuestra propuesta: los retos que se plantean para garantizar la inclusión educativa en todos los espacios de las instituciones de Educación Superior (a partir de ahora ES), y las estrategias que se aplican para su consecución (Perera, Cortés, López y Morgado, 2015).

Discapacidad y Universidad online, una dupla posible

El proceso evolutivo que parte de una sociedad industrial basada en la mecanización de los procesos productivos-, y que pasa, progresivamente, a fundamentarse en el aprovechamiento de la información, sirve de escenario para encuadrar el modelo educativo de la Universidad Isabel I, que trata de superar las metodologías tradicionales y adaptarlas a las directrices de la Sociedad del Conocimiento.

De esta forma, el citado modelo se enmarca en un contexto basado en tres pilares: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Sociedad de la Información y el marco de la institución (Abadía, Cazurro, Segura, Sánchez y Gil-Mediavilla, 2014). Es en este entorno donde se concretan los diferentes planes de estudios y las asignaturas estructuradas en torno a tres fases: motivación, construcción del conocimiento, y extensión y consolidación.

No obstante, tal y como indican Rodríguez y Álvarez (2014), no podemos considerar que el EEES garantice una educación de calidad y equidad si los procesos educativos no se encuentran adaptados y se muestran flexibles a las diferentes necesidades y realidades actuales (Ainscow, 2012; Allan y Slee, 2010). Por ello, las iniciativas que las instituciones de ES han de promover hacia

los estudiantes con discapacidad han de contar con un triple compromiso: 1. la generación de un conocimiento crítico; 2. el desarrollo profesional y 3. la intervención social (Rodríguez y Álvarez, 2014; Salvador, 2003); esto exige a su vez, el cumplimiento de estándares de calidad, en el que la atención al alumnado con discapacidad, y la respuesta a sus necesidades y demandas, sea uno de ellos (Alonso y Díez, 2007; Moriña y Molina, 2011).

Si hacemos una revisión sobre la política y normativa actual existente en educación de las personas con discapacidad, el derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades destacan de forma notoria (Sánchez y Carrión, 2010). Entre la normativa vigente, podemos destacar la europea cuya influencia se ha dejado incidir de forma directa en la normativa española (Moriña, 2014; Rodríguez y Álvarez, 2014; Sánchez y Carrión, 2010) y, el propio marco legislativo español, que ha velado por garantizar estos derechos de educación al colectivo de personas con discapacidad.

En este planteamiento tiene una gran importancia garantizar la inclusión educativa de todos los miembros de la comunidad universitaria. Para ello, citando la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, en su artículo 46.2.b establece que:

> *"Las instituciones de Enseñanza Superior deben garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos".*

Asimismo, el Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 20.c contempla que:

> *"Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado".*

Sobre la base de esta legislación, la Universidad Isabel I contempla la atención al alumnado con discapacidad previendo la aplicación de medidas concretas relativas a la adaptación de los espacios y los materiales educativos, de tal forma que se logre su integración plena en los procesos de enseñanza y aprendizaje online de manera independiente a sus capacidades.

De esta forma, se atiende a los principios de inclusión educativa y se tiene en cuenta la clara tendencia que revela que el número de personas con algún tipo de discapacidad que accede a la Universidad aumenta cada año (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009; Hadjikakou y Hartas, 2008; Holloway, 2001; Konur, 2002, 2006; Sánchez-Palomino, 2009, 2011).

Es por ello que las instituciones de ES, como es el caso de la Universidad Isabel I, no puede quedarse al margen de estos procesos de inclusión y exclusión. Todo lo contrario, ha de eliminar cualquier barrera que conduzcan a prácticas de exclusión y promover prácticas de inclusión. Autores como Onofre (2006), reclaman la necesidad de una ES inclusiva donde se garantice "la accesibilidad a todas las gamas de oportunidades educativas y sociales que ofrecen a todos los estudiantes, evitando la segregación y el aislamiento en el aula" (Onofre, 2006, p.15). Destaca, como aspecto primordial hacia la consecución de las prácticas inclusivas en la ES, la sensibilización del profesorado para ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales tanto en el acceso como su permanencia en la misma, fomentando mecanismos de inclusión que respondan a sus necesidades individuales como estudiantes.

Como se comprobará a continuación, varias de las medidas que se ponen en marcha para atender a los criterios citados consisten en: 1. la adaptación de espacios y materiales; 2. la creación de un área pedagógica que cuente con personal especialista en la materia; y 3. la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a lo largo de todo el proceso.

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: DOS ESTUDIOS DE CASO

Partimos de que la educación es un derecho para todas y todos. En el caso de la obligatoria, mucho más; pero eso no significa que, a partir de ahí, el resto de etapas no tenga que garantizar igualdad de oportunidades y garantías de éxito entre su alumnado. Desde nuestro papel como docentes en una institución de ES, no obviamos el hecho de que trabajamos con un alumnado que muestra diversidad de necesidades e intereses y que por tanto necesitamos de todas las herramientas y recursos necesarios para poder poner al alcance de todas y todos nuestros conocimientos y materias de los Grados en los que impartimos. Consideramos fundamental realizar una apuesta por adaptar lo mejor posible el currículo con el que trabajamos para que todo el alumnado pueda formarse desde el principio de igualdad de oportunidades. En este sentido concebimos las adaptaciones curriculares como un recurso indispensable que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, por lo tanto, se contempla la adaptación de los recursos educativos, sin que ello interfiera en una disminución de la calidad o el nivel competencial propio de la ES.

Por ello, el modelo educativo de la Universidad Isabel I persigue que todo el alumnado acceda con las menores dificultades a los contenidos y los materiales, así como a las diferentes actividades disponibles (foros, estudios de caso, cuestionarios, trabajos colaborativos, etc.). De esta forma, pueden experimentar situaciones reales propias de una educación inclusiva adaptada a las necesidades individuales y, por lo tanto, superar procesos segregadores y excluyentes que pueden verse agravados con un sistema estático e inflexible, especialmente, ante los casos de discapacidad.

A diferencia de la enseñanza presencial, que parte de la premisa de que el alumnado acuda 'in situ' al aula, independientemente de si tiene o no alguna discapacidad, las metodologías online, basadas

en las TIC, rompen esa barrera e igualan la situación gracias a la facilidad de acceso y a la guía de un tutor/a que orienta en el proceso en todo momento (Alba y Zubillaga, 2012; Cotán, 2011). Esto se muestra en la ruptura espacio-temporal que guía la enseñanza de tipo virtual y el apoyo continuado del tutor que puede darse por diferentes vías (foros, e-mail, video-conferencias auditivas o visuales, etc.).

Uno de los pilares de esta institución educativa online es su área pedagógica, que tiene entre sus funciones establecer los procesos de transformación de los contenidos de los diferentes planes de estudio a un lenguaje acorde las nuevas vías de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se encarga de analizar las necesidades específicas del alumnado para informar de las adaptaciones concretas y los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

Desde los comienzos de la, aún joven, Universidad Isabel I, en el curso 13/14, se han llevado a cabo varias medidas de adaptación dirigidas a estudiantes con discapacidad, centradas, primordialmente, en la adaptación de contenidos y del entorno virtual.

El uso de editores de contenidos educativos facilita y automatiza la creación de recursos en formato web, sin embargo, también puede ser una fuente de dificultades cuando llega el momento de personalizarlos. Por lo tanto, es fundamental el desarrollo de opciones y acciones específicas si se quieren crear contenidos que no solo cumplan con las recomendaciones y orientaciones que facilitan la navegación de personas con discapacidad visual sino también que puedan mejorar la experiencia de estos usuarios/as.

Las principales adaptaciones desarrolladas por la Isabel I han consistido en: 1. el tamaño personalizable de las tipografías; 2. el uso de librerías específicas para mostrar fórmulas y expresiones matemáticas; 3. la alternativa de estilos accesibles y la combinación de colores; 4. la navegación por teclado; y 5. la posibilidad de ampliar imágenes.

De esta forma, los resultados obtenidos son más accesibles y mejoran la calidad y experiencia del usuario/a. Algunas de estas opciones han sido probadas en la creación de material que han utilizado posteriormente para el estudio por personas con discapacidades visuales y los resultados y retroalimentaciones obtenidas han sido muy bien recibidas y valoradas.

A continuación, pasamos a relatar los dos casos con los que llevaron a cabo las adaptaciones de acceso orientadas específicamente aquellas personas que presentan alteraciones visuales y motrices destinadas a garantizar la accesibilidad en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las medidas adoptadas se llevan aplicando desde el primer curso académico, tal como se puede observar en la Tabla 1.

TIPO DE DISCAPACIDAD	GRADO	CURSOS EN LOS QUE SE REALIZÓ ADAPTACIÓN
Visual (20%) y motora	Grado en Nutrición Humana y Dietética	2013/2014
Visual (80%)	Grado en Psicología	2013/2014 2014/2015 2015/2016

Tabla 2. Alumnado atendido y discapacidad que presenta

ESTUDIO DE CASO 1: DISCAPACIDAD VISIO-MOTRIZ.

Este alumno presenta las siguientes alteraciones:

- Dificultad de acceso a los recursos didácticos, especialmente a los contenidos teóricos debido al tamaño de la fuente empleada
- Dificultades para acudir a las pruebas evaluativas presenciales debido a la escasa movilidad

Con el objetivo de cumplir con uno de los pilares de la Universidad Isabel I y garantizar las mismas condiciones a todos los alumnos con y sin discapacidad, el área pedagógica elaboró un informe en el que se recogieron todas las características y medidas específicas necesarias para asegurar la accesibilidad del alumno a la propuesta formativa de la Universidad I. A través del trabajo coordinado de diferentes especialistas (pedagogos, psicopedagogos e informáticos), se llevaron a cabo las adaptaciones que se presentan a continuación:

- Modificación de todos los contenidos a un tamaño de fuente personalizado e inclusión de un gadget de accesibilidad para permitir adaptar el texto y colores del aula virtual

Las pruebas evaluativas realizadas al término de cada trimestre no tuvieron carácter presencial. Un docente de la Universidad se desplazó a su domicilio para facilitarle un examen adaptado y supervisar su realización.

Ilustración 1. Detalle del gadget de accesibilidad insertado en el aula virtual

ESTUDIO DE CASO 2: DISCAPACIDAD VISUAL DEL 80%.

Este alumno presenta las siguientes alteraciones:

- Imposibilidad de remitir las actividades evaluables a través del espacio habilitado en el aula virtual, al carecer de la agudeza visual necesaria para poder leer el texto de la misma
- Imposibilidad de leer el contenido del examen en el tradicional formato papel, debido a la carencia de sistemas cecográficos que permitan adaptarlo al lenguaje Braille.

Atendiendo las especificidades del alumno y siguiendo el principio de inclusión característico de la Universidad Isabel I se llevaron a cabo las siguientes adaptaciones empleando las mismas estrategias que en el caso anterior (informe, reunión, trabajo colaborativo entre diferentes especialistas):

- Se habilitó la posibilidad de remitir las actividades evaluables vía correo electrónico
- Respecto a las pruebas de evaluación presencial, el alumno las realizó en las instalaciones con un ordenador preparado para tal uso. El examen se maquetó en formato de procesador de textos para que pudiera ser recogido mediante el lector de pantalla que el estudiante utiliza como elemento de apoyo para acceder los contenidos digitales.

Tipo de discapacidad	Problema detectado	Adaptación realizada
Visual y motora	Dificultad de acceso a contenidos	Adaptación de contenidos e inclusión de gadget de accesibilidad en el aula
	Dificultad de acceso físico para la realización de las pruebas presenciales	Eliminación del carácter presencial de las pruebas
Visual (80%)	Imposibilidad de enviar actividades a través del aula virtual	Habilitación de la posibilidad de enviar las actividades a través del correo electrónico
	Imposibilidad de realizar el examen final en el formato convencional	Adaptación de la prueba a formato digital para ser recogido por el lector de pantalla del alumno

Tabla 3. Adaptaciones realizadas al alumnado con discapacidad visio-motriz

CONCLUSIONES

Lo que nos muestran ambas experiencias es la realidad tan compleja que se vive en los procesos educativos llevados a cabo en las instituciones de ES. En este caso, nos ayuda a entender el tipo de procesos que se requiere para atender las necesidades concretas de nuestro alumnado y nos brinda la posibilidad de seguir mejorando las adaptaciones que planteamos en la actualidad proponer nuevas para el futuro, siempre desde una atención individualizada.

Partiendo de nuestra experiencia docente en la Universidad Isabel I, y de acuerdo con otros trabajos (Moriña, y Molina, 2011; Forman, Nyatanga y Rich, 2002; Seale, 2006), podemos afirmar que el alumnado con discapacidad presenta una actitud positiva respecto a la utilización de las TIC para superar las barreras que se encuentra en la adquisición de las competencias requeridas.

Autores como Bain (2004) expresan la gran influencia que ejerce la metodología que el docente usa en el aula en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Y esto mismo lo observamos en nuestras prácticas cuando somos capaces de adaptar las tareas que les proponemos a lo largo del curso a las necesidades emergentes que vayan surgiendo; cuando nos mostramos cercanos a la hora de dar retroalimentación sobre las actividades y cuando flexibilizamos los tiempos de entrega de ejercicios.

Por otro lado, Shaw (2009) y Warren (2002) indican que las mejoras y cambios que se realicen en el currículo para atender a la diversidad repercuten de forma positiva no solo en los estudiantes con discapacidad sino en los estudiantes en general. Esto mismo lo practicamos en nuestros entornos de clase, pues se trata de incluir a todos los estudiantes y no atender a la diversidad desde la idea de tener en cuenta solo a quien tiene o muestra discapacidad.

Asimismo, tal y como indica Ortego (2000), no debemos olvidar el carácter individual e idiosincrático de estas adaptaciones. Todo esto ayuda, como venimos diciendo, a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean a la vez que ricos a muchos niveles, respondan a las demandas de los propios estudiantes y sean respetuosos con las características personales.

Por lo que, podemos afirmar que, una enseñanza adaptada y basada en buenos principios de enseñanza es beneficiosa para todo el colectivo de estudiantes en general. Para ello, tal y como indican Castro de Paz, Llorca, Álvarez y Álvarez (2006), Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007) y Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) para crear aulas inclusivas se debería adoptar diversas metodologías adaptadas al colectivo hacia el que se encuentre enfocada, integrando el uso de las nuevas tecnologías para presentar y ofrecer la información al mismo tiempo que se adoptan diversos enfoques y perspectivas teóricas conforme a los principios de la inclusión y el diseño universal de aprendizaje. Para Liasidou (2014) y Nunan, George y McCausland (2000), si desde el inicio se diseñan y crean espacios y currículos para todos/as no sería necesario realizar adaptaciones curriculares.

Así pues, bajo este marco, reivindicamos el empleo y uso de las TIC en la Educación Superior y considerándola como fuente de perfeccionamiento del proceso de aprendizaje, así como un instrumento para la superación de las barreras existentes en el camino hacia una educación inclusiva plena.

Referencias Bibliográficas

- Abadía, O., Cazurro, V., Segura, A., Sánchez, A., y Gil-Mediavilla, M. (2014). Evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje online en la Universidad Isabel I: un estudio preliminar. En J. Rodríguez Torres (coord.), *Experiencias en la adaptación al EEES* (pp. 35-47). Madrid: McGraw Hill Education.

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, *5*(1), 39-49.

- Alba, C., y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista complutense de educación, 23*(1), 23-50. doi:10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100.

- Allan, J., y Slee, R. (2008). Doing inclusive education research. En S. Gabel, y S. Danforth (Eds) *Disability and the politics of education: an international reader* (pp. 141-159). Nueva York: Peter Lang.

- Alonso, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 39*(2), 226, 82-98.

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do.* Cambridge: Harvard University Press

- BOE (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786.

- BOE (2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.* Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632.

- Castro de Paz, J. F., y Abad-Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum, 22,* 165-188.

- Castro de Paz, J. F., Llorca-Llinares, M., Álvarez-Pérez, P., y Álvarez-Durán, D. (2006). Universidad y Diversidad: Necesidades Docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum, 19,* 189-209.

- Cotán, A. (2011). *¿Problema ante lo desconocido?* VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Universidad Europea de Madrid, julio 2011.

- Downes, S. (2007). An Introduction to Connective Knowledge. Hug, Theo (ed.) (2007). *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies.*

- Forman D., Nyatanga L., y Rich, T. (2002). E-learning and Educational Diversity. *Nurse Education Today, 22*(1), 1-7. doi:10.1054/nedt.2001.0738.

- Hadjikakou, K., y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, *55*(1), 103-119. doi: 10.1007/s10734-007-9070-8.

- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, *54*, 435-448.

- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, *16*(4), 597-615. doi: 10.1080/09687590120059568.

- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *27*(2), 131-152. doi: 10.1080/02602930220128715.

- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, *211*(3), 351-363. doi: 10.1080/13562510600680871.

- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, *41*(2), 120-135.

- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, *40*(5), 1-12.

- Moriña, A. (Ed.) (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad de Sevilla*. Alicante: Área de Innovación y Desarrollo, S.L.

- Moriña, A., y Molina, V. (2011). La Universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, *37*, 23-35. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/37/art_3.pdf.

- Nunan, T., George, R., y McCausland, H. (2000). Implementing graduate skills at an Australian university. In S. Fallows, y C. Steven (Eds.) *Integrating key skills in higher education* (pp. 57-66) London: Kogan Page

- Onofre, C. M. (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e posibilidades na Universidade. *Revista Humanidades*, *21*(1), 11-15

- Ortego, J. L. (2000). Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. *Educació i Cultura*, *13*, 207-218.

- Perera, V., Cortés, Mª D., López, R., y Morgado, B. (2015). Desafíos tecnológicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. En J. Sánchez, J. Ruiz, y E. Sánchez, (Coords.). *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia.* Málaga: Universidad de Málaga.

- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E., (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, *25*(2), 457-479.

- Salvador, F. (2003). Actitudes sociales ante la discapacidad. En R. Casado, y A. Cifuentes (coords.). *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp.19-34). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

- Sánchez-Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.* Almería: Editorial Universidad de Almería.

- Sánchez-Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, *354*, 575-603. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_23.pdf.

- Sánchez, A., y Carrión, J. J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(3), 329-341.

- Seale, J, (2006). *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice*. Abingdon: Routledge.
- Shaw, J. A. (2009). Chance happenings in life and psychotherapy. Psychiatry, *72*(1), 1-12.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*. Recuperado de http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69.
- Slee, R. (2010). Inclusive schooling as a means and end of education? En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 160-170). Londres: Sage.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higuer education. *Arts and Humanities in Higher Education*, *1*, 85-99

CAPÍTULO 6: "CLASE AL REVÉS". NUEVOS ESCENARIOS EN LA FORMACIÓN

Salvatore Messina, salvatore.messina01@unipa.it , Doctorando. Scuola delle Scienze Umane e del Patrimonio Culturale. Università di Palermo

Raquel Casado-Muñoz, rcasado@ubu.es , Profesora Titular de Universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos

Fernando Lezcano-Barbero, flezcano@ubu.es , Profesor Contratado Doctor. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos.

RESUMEN

El uso de las TIC en educación está creciendo con el fin de mejorar y actualizar las metodologías didácticas para que se adapten tanto a la sociedad del conocimiento como a las capacidades e intereses de los estudiantes, a sus lenguajes de comunicación y a nuevas maneras de aprender (Jenkins, 2013). En ese contexto de evolución y cambio, las TIC se configuran como tecnologías inclusivas abriendo las posibilidad de innovación del sistema educativo también con aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.) asociadas a algún tipo de discapacidad. La formación del profesorado supone por ello un elemento de primer orden (EADSNE, 2013).

En ese sentido, investigadores del Grupo EDINTEC de la Universidad de Burgos y de la Universidad de Palermo hemos diseñado, en colaboración con un Centro de Educación Especial, un proceso de investigación-acción sobre formación metodológica en el uso de las TIC de un grupo de profesores del Centro.

En este trabajo presentamos algunos resultados preliminares de la investigación acabada en febrero de 2016 y desarrollada en los cursos 2014/2015 y 2015/2016. Los datos muestran que la introducción de las TIC en la actividad didáctica del Centro (curso 2014/2015) ha elevado el interés de los docentes por estas tecnologías y por la formación metodológica (curso 2015/2016) en estrategias didácticas *flipped* (Bergmann y Samsestá, 2012) mejorando también la concienciación en el uso de las TIC y su entornos 2.0 durante el diseño y realización de las actividades.

PALABRAS CLAVE: TIC, formación del profesorado, discapacidad intelectual, educación especial, flipped classroom.

INTRODUCCIÓN

Como nos señala el Consejo Europeo de Lisboa (2000), la formación digital del profesorado es prioritaria en Europa ya a partir de los primeros niveles de formación.

No obstante, los docentes no siempre y no todos acogen con entusiasmo la ola innovadora (Iervolino, 2015) percibiéndola como algo que hace más lento y complejo el momento de planificación y de realización de las actividades en el aula (ibídem). En línea general, entonces, el profesorado ve la necesidad de utilizar herramientas TIC en educación solo en el momento en el que tienen una presión por parte de colegas más actualizados o, casi siempre, cuando se lo demandan sus superiores (Ferneding, 2003) para reducir la brecha digital entre alumnos y docentes y, al mismo tiempo, evitar que el sistema educativo local quede como anticuado y rígido (Junco y Mastrodicasa, 2007).

Por razones como estas y otras, que claramente no sitúa a los docentes en una posición muy

"cómoda", la escuela y los profesores han de asumir un compromiso ético para atajar esa brecha integrando en su labor didáctica el uso de las TIC (García-Valcárcel y Tejedor, 2005) y, mejor aún, metodologías adecuadas para que las TIC se conviertan en *tecnologías* que apoyan *aprendizaje* y fomentan el *conocimiento* (TAC). Para ello la formación y la actualización del personal docente de todos los grados de educación y contextos educativos, sobre todo institucionales, es fundamental y debe estar unida a la práctica de los centros (Imbernón, 1994), así como responder a las competencias que se esperan desarrollen los docentes.

En el informe *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2004), se consideran nuevas demandas al perfil profesional de los profesores: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías. En el caso de la competencia digital, encontramos también su demanda en el informe sobre las *Competencias clave para el aprendizaje permanente* (Consejo de Europa, 2006). Asimismo, la competencia digital y la competencia en innovación y mejora se recogen entre las diez que se perfilan en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Dirección General de Calidad,

Innovación y Formación del Profesorado, 2010), señalando que "*la formación permanente del profesorado siempre ha sido una piedra angular en la profesión puesto que repercute en el docente y, a su vez, el trabajo que éste realiza tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que ofrece al alumnado.*" (pp. 5-6).

En el campo de la educación de niños y niñas con discapacidad, el uso didáctico de las TIC es fundamental ya que la tecnología nos permite planear una mayor cantidad de actividades en forma de laboratorio y talleres. A tal propósito la Unión Europea, en el Consejo de Luxemburgo (2001), enfatizó que el potencial educativo de las TIC debe ser utilizado en nombre de las personas con discapacidad, facilitando el uso de los servicios, de los contenidos en línea y la eliminación de los obstáculos que impiden la plena disponibilidad, trabajando en la dirección de la accesibilidad.

Por ello, la formación del profesorado en TIC en contextos especiales se constituye, una vez más, en un prerrequisito de primer orden (*European Agency for Development in Special Needs Education*, EADSNE, 2003)

Recientemente, la propia EADSNE (2014) ha publicado los resultados del proyecto ICT4I que sintetizamos en los siguientes 5 puntos: 1) las nuevas tecnologías se consideran una herramienta clave para promover la igualdad de oportunidades educativas; 2) El acceso a las nuevas tecnologías debe valorarse como un derecho; 3) la formación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías ha de ser un sector prioritario; 4) la promoción de la investigación y el desarrollo de las nuevas tecnologías requiere un enfoque multilateral; y 5) reunir datos y vigilar el uso de las nuevas tecnologías en la inclusión merecen atención en todos los niveles educativos.

A partir de ello, desde el Grupo de Investigación EDINTEC[1] de la Universidad de Burgos y la Università di Palermo (Italia), hemos diseñado, en colaboración con un Centro de Educación Especial, un proceso de investigación-formación-acción sobre alfabetización tecnológica y aspectos metodológicos en el uso de las TIC de un grupo de profesores del centro.

Se trata de un proyecto de formación, asesoramiento y monitoreo de los aprendizajes durante dos cursos académicos (2014/2015 y 2015/2016), con un grupo de 11 profesores.

Profesores universitarios y no universitarios trabajamos conjuntamente en un proceso común de aprendizaje, donde se intentan dar soluciones a los obstáculos y pistas que facilitan y comparten orientaciones para superarlos.

Empezamos por el análisis del contexto en clave de infraestructura (presencia de una buena red de wifi, herramientas tecnológicas adecuadas cual ordenadores portátiles, tabletas y pizarra digital…), competencia digital de los docentes e implementación de estos aspectos/actitudes dentro el contexto de formación.

Hemos tratado de tener en cuenta alguna de las razones principales por las que fracasan las iniciativas de formación permanente del profesorado (Fullan, 1991, citado por Imbernón, 1994: 79):

La evaluación demorada en el tiempo es infrecuente.

Los programas de formación no suelen cubrir necesidades individuales, atendiendo a la diversidad del profesorado.

La mayoría de los programas implican a profesores provenientes de diferentes contextos, pero no se tiene en cuenta el impacto que dicha formación tendrá después en aquellos contextos.

[1] Acrónimo de "Educación, inclusión y tecnología"

METODOLOGÍA

La muestra inicial la forman 17 profesores el primer año de formación (15 maestros de Educación Especial y 2 de Audición y Lenguaje). El curso siguiente continúan 11 (9 profesores de Educación Especial y 2 de Audición y Lenguaje) debido un cambio del personal docente por movilidad del mismo.

La metodología propuesta en el proyecto se basa en el modelo articulado de Investigación-Formación-Acción, usando para la recogida de información técnicas e instrumentos cuantitativos (cuestionario de autoevaluación de las competencias digitales y cuestionarios pre-post test de formación) y cualitativos (preguntas abiertas en el primer cuestionario de autoevaluación de las competencias digitales, observación por expertos externos al proyecto, interacciones en la plataforma *edmodo* y focus-group).

En cada curso académico se planifica y desarrolla una acción formativa diferente, ambas relacionadas con los objetivos que querríamos conseguir: fomentar la concienciación en el uso de las TIC y sus entornos 2.0 durante el diseño y realización de las actividades de los docentes en sus aulas.

Analizadas las respuestas a un cuestionario inicial de autoevaluación de la competencia digital, se propone un curso de formación durante el curso 2014/2015 que se ha concretado en una serie de seminarios:

- Uso de la pizarra digital (hasta aquel momento usada solo para la proyección de diapositivas y películas).
- Uso de técnicas BYOD (*Bring Your Own Device*, es decir usar los dispositivos móviles propios -en ese caso propios de los docentes o a disposición del centro-). Se abren así posibilidades de proponer actividades que permiten interactuar entre dispositivos móviles y pizarra digital, utilizando también aplicaciones y entornos 2.0 en línea para que el alumnado realice estas actividades con los maestros y continuarlos en casa con la colaboración, si fuera necesario, de los padres y madres.

Durante el curso 2015/2016, empezando en el mes de octubre, se pasa a un nivel más avanzado, reflexionando sobre metodologías útiles para el uso de las TIC en la educación. Si durante el curso anterior nos hemos centrado en los aspectos técnicos y tecnológicos de las TIC en educación (usar la pizarra digital interactuando con tabletas y herramientas que nos pone el software de uso de la pizarra, acceder a internet, tomar apuntes, abrir páginas de la web con contenidos en JCLIC...), en la segunda parte del curso, nos fijamos en estrategias y metodologías inclusivas para planear, crear y actuar contenidos didácticos digitales.

Utilizamos la estrategia educativa *flipped* (Mazur, 1997; Bergmann y Samsestá, 2012), que en los ámbitos internacionales y en contextos no-especiales ha producido ya buenos resultados. Nos hemos apoyado además ~~a~~ en la metodología EAS (Episodios de Aprendizaje Situados, Rivoltella,

2013 y 2015). Elegimos ese método porque se presenta en una estructura ternaria clásica de la didáctica (fase preparatoria, fase operatoria, fase de restructuración cognitiva) asegurando una guía al docente para todo el proceso de planeamiento y desarrollo de la actividad.

RESULTADOS

CURSO 2014/2015 EVALUACIÓN INICIAL PRIMERA FASE

Con el fin de identificar el conocimiento y uso de las TIC, así como las necesidades formativas e intereses de los docentes participantes, se utilizó un cuestionario estructurado autoaplicado, construido ad-hoc, compuesto por 26 preguntas categorizadas los siguientes apartados: 1) Datos socio-laborales, 2) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en tareas educativas, 3) Actitudes ante las TIC y su uso educativo y 4) Observaciones. En esta comunicación nos centraremos principalmente en el apartado 3.

El análisis de la muestra indica que los docentes participantes son prioritariamente mujeres (82,4%), con una media de edad de 42,65. Cuentan con una amplia experiencia educativa (media 15,38 años, min. 3, máx 30) y, específicamente, en educación especial (media de 15,38 años, mín. 0,5, máx. 12). Según su percepción (Tabla 1), valoran las TIC principalmente como "herramienta de uso cotidiano" y "como material de apoyo al alumnado", y aprecian una menos su utilidad para mejorar la comunicación, el trabajo colaborativo y la elaboración de material educativo.

Por las respuestas dadas a la pregunta 12, "Herramientas tecnológicas que usa o ha usado en su práctica educativa", se observa que en el colegio las "nuevas tecnologías" han desplazado a otras (televisión, vídeo...) que hasta hace poco eran habituales; sólo en situaciones puntuales, y únicamente 2 profesionales, indican que las siguen utilizando.

Más de un 70% de los docentes creen que por cuestiones organizativas, por falta de formación, por dificultades en las infraestructuras... no se tiene que dejar de utilizar las TIC. Es decir, las consideran una herramienta básica y fundamental para la formación del alumnado.

Grado de acuerdo con el uso de las TIC					
	Muy poco	Algo	De acuerdo	Mucho	Totalmente
Herramienta de uso cotidiano	-	17,6%	29,4%	29,4%	23,5%
Como material de apoyo a los alumnos	-	17,6%	47,1%	11,8%	23,5%
Para la comunicación	47,1%	5,9%	11,8%	23,5%	11,8%
Trabajo colaborativo	29,4%	23,5%	17,6%	17,6%	11,8%
Elaboración de software educativo	35,3%	47,1%	11,8%	5,9%	-

Tabla 4. Percepción del profesorado sobre su uso de las TIC.

Todos los profesionales indican que han realizado acciones formativas relacionadas con las TIC aunque, también todos, creen necesario continuar formándose.

ACCIÓN FORMATIVA INICIAL

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación previa, que por razones de espacio hemos expuesto someramente, se diseñó una acción formativa sobre introducción a las TIC para la formación de alumnado con discapacidad intelectual. El curso contó con el apoyo del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), de la Dirección Provincial de Educación de Burgos

(dentro de su modalidad de "Formación en centros"); y se realizó durante el mes de marzo de 2014, con una duración de 10 horas. En esta actividad participaron todos los docentes del colegio. También solicitaron la asistencia otros profesionales, no docentes, del mismo centro y docentes de otros centros de Educación Especial de Burgos.

Los contenidos trabajados fueron los siguientes:

- Alfabetización al uso de la Pizarra digital
- JCLIC: Construcción de actividades para alumnado con discapacidad intelectual.
- Aplicación informática sobre seguridad en el hogar "Habitúate" desarrollada y evaluada por nuestro grupo de investigación (Baños García, 2014).
- Portales y aplicaciones específicas de Educación Especial.
- Herramientas para la comunicación aumentativa y alternativa: E-Mintza y otros. Redes sociales con fines educativos: Twitter.

De la evaluación que el CFIE realiza habitualmente con el profesorado asistente, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Valoración global de la actividad: 8,2/10
- Valoración de los profesores: 8,4/10
- Desarrollo de competencias profesionales: 8/10
- Satisfacción con la formación realizadas: 8/10

Durante el transcurso de la acción formativa, pudimos observar el creciente interés del profesorado por los contenidos, pese a tener que superar diversos problemas técnicos.

El profesorado recibió positivamente la propuesta de continuar la formación y el apoyo mientras implementaban lo aprendido en sus aulas, para lo cual:

- El profesorado de primer y segundo ciclo ha construido actividades en JClic.
- El profesorado de audición y lenguaje comienza el uso de sistemas alternativos de comunicación basados en el uso de tabletas.

CURSO 2015/2016 EVALUACIÓN PREVIA

La formación comienza durante el mes de septiembre con un total de 25 horas teórico-prácticas. Antes de empezar se suministra nuevamente el cuestionario de autoevaluación de las competencias digitales (para ver qué había quedado de lo hecho durante el curso precedente y, por otro lado, valorar el nivel de competencia auto-percibida al empezar el segundo curso) y un cuestionario (pre-test), que constaba de 20 ítem, para investigar sobre las competencias en diseño y realización de actividades digitales.

Tomando en consideración unos ítem del cuestionario pre-test, observamos que el 45,5% de los docentes se define poco (27,3%) o nada (18,2%) capaz en diseñar contenidos didácticos digitales y solo el 36,4% de ellos se define suficientemente capaz. Ese dado está en línea con lo que dicen cuando les pide valorar (de 1 a 10, 1 mínimo 10 máximo) su grado de conocimiento de las TIC para la educación de alumnos con discapacidad; el 81,8% de ellos se valora de 0 a 4 (1=9,1%; 2=9,1%; 3=36,4%; 4=27,3%), el 9,1% se valora con 6 y el restante 9,1% se asigna 8. El 90,9% de ellos piensa, en la fase de pre-test, que además no solo es importante usar herramientas, aplicaciones o los programas en *off-line*, sino también los entornos de la web.

Resultó, entonces, particularmente necesario diseñar un itinerario formativo centrándose principalmente en llevar a un nivel sucesivo (*zona de desarrollo proximal,* como la definía

Vygotskij) de esa competencia digital que durante los seminarios del primer año condujeron a aprender lo mínimo a nivel técnico, pero no suficiente para diseñar objetos de aprendizaje digitales. Los *logros de competencias* que nos planteamos fueron:

- que los docentes al final del curso de formación y seguimiento fueran competentes en diseñar contenidos didácticos (que definimos "artefactos digitales") de modo que fueran más dinámicos, accesibles, compartibles y reusables;
- que a través del método EAS hubieran aprendido un método que le consintiera de organizar una acción didáctica centrándose más enfocada en la competencia que al contenido;
- que los docentes supieran encontrar soluciones en la web/aplicaciones para dar a los alumnos con discapacidad visual una accesibilidad más inmediata al texto escrito y en general aumentar la calidad de los estímulos sensoriales (visivos, auditivos, táctiles) para estimular/instar feedback en los alumnos;
- que los docentes supieran como mejorar la presentación de los contenidos digitales permitiendo el acceso a mas fuentes (audio, video, texto...).

ACCIÓN FORMATIVA INICIAL

Durante el curso de formación teórico-práctica, con el apoyo de dos estudiantes universitarias de Pedagogía, se presentaron y experimentaron:

- Las plataformas Edmodo y Gdrive como entornos de aprendizaje que utilizaremos durante todo el itinerario de formación para compartir materiales de estudio, reflexionar sobre el método, compartir los artefactos creados...;
- *Flipped lesson* y la metodología EAS como elementos para fomentar la didáctica colaborativa (entre docentes) y de laboratorio (con los alumnos): *qué son* y *por qué* acogerle en nuestra manera de pensar la didáctica;
- Fases y herramientas para crear un buen EAS (se presentó con un power point que contenía videos y elementos para estimular la reflexión sobre el método), adaptando una guía al diseño de la actividad;
- Entornos de la web como *Blendspace* y *Padlet* (esa última presente también en forma de aplicación para los dispositivos móviles) para diseñar y/o agregar recursos digitales;
- Aplicaciones como *PowToon* para crear video didácticos, *Nearpod* para fomentar la interacción entre alumnos y docentes a través de los dispositivos móviles, entornos de la web como *Zunal* y otros para realizar "cartas dinámicas" (*fleshcards*) útiles para apoyar el alumno en el momento del autoaprendizaje gracias a la presencia de tareas interactivas; aplicaciones/entornos de la web para crear *web-quest, infografías* y mapas mentales.

Cada día de formación empezaba con un *focus group* sobre la clase del día anterior (para quitar dudas que habían surgidos después de la formación) y se cerraba con actividades prácticas.

Al final de la primera semana de formación teórico-práctica (8 horas de formación sobre didáctica *flipped* y método EAS junto a la presentación de las principales aplicaciones que se podían usar), seguía una semana de pausa donde los docentes tenían que diseñar de forma colaborativa y en línea un EAS trasversal, con el uso del *editor* de texto de Google (*Google Document).* La segunda semana de formación nos concentramos sobre las varias posibilidades que nos daban las TIC para equipar de tecnología nuestros EAS con el fin de experimentarlos en el aula con los alumnos. Los objetos de aprendizaje diseñados por los docentes toman, durante esa semana, siempre más forma. Se comparten las ideas surgidas, de naturaleza técnica y/o metodológica, y se colabora en aula para encontrar soluciones. Será durante las horas dedicadas a la formación de la tercera semana donde organizamos los grupos que durante la mañana experimentaran con los alumnos los EAS diseñados y se compartieran las dificultades o los puntos de fuerza del haber llevado en el aula la actividad diseñada por EAS.

Cada día uno o dos grupos trabajaron por EAS apoyados por el formador que les apoyó durante ese periodo. La fase del seguimiento es necesaria para consolidar lo aprendido durante las clases teóricas y la de laboratorio; se trata de una fase que se configura también para su análisis crítico de lo diseñado, ya que es necesario enfrentarse con las dificultades que se encuentran durante la situación real.

Acabadas las 25 horas de formación durante tres semanas, sigue un periodo de monitoreo a lo largo de 4 meses (noviembre 2015 –febrero 2016) donde durante una semana al mes, dos observadores externos al proyecto de formación (estudiantes de pedagogía, maestros, doctorandos…) entraban en el aula donde el docente estaba enseñando según el EAS y tomaban apuntes de sus observaciones según la tabla 2. Antes de entrar en el aula con maestros y alumnos (para que todos se centraran sobre el método y los efectos que produce entre docentes, estudiantes y docentes-estudiantes) había un momento en el que se explicaba a los observadores cómo usar la guía y sumariamente cuál son las fases que la didáctica con los EAS nos fija.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN COLEGIO PÚBLICO FRAY PEDRO PONCE DE LEÓN	
MAESTRO/A:_____	ALUMNO/A/OS/AS:_____
¿Cómo se enfrenta el docente al método propuesto? (¿lo conoce? ¿Realiza cada actividad teniendo en cuenta la metodología didáctica?)	
Motivación del docente respecto al uso de la tecnología.	
Retroalimentación al uso de herramientas por parte de los alumnos (¿Hay reacciones positivas? ¿Prefieren manejar herramientas tecnológicas? ¿Interactúan con ellos? ¿Están motivados?)	
Retroalimentación cognitiva de los alumnos (¿se centran más en el contenido de la actividad propuesta? ¿Hacen preguntas y/o reflexionan?	
Otras consideraciones (clima en el aula, dificultades técnicas o metodológicos relevados, consejos,	
Observador_____	Fecha_____

Tabla 5. Plantilla de observación

RESULTADOS FINALES

Analizados los resultados del cuestionario post-test al final del itinerario formativo (formación, seguimiento y monitoreo), se observa que en los mismos ítems en los que habían contestado meses antes, el 54,5% de los docentes se definen suficientemente capaces en el diseño de contenidos digitales con el uso de las TIC, el 27,3% bastante, el 9,1% mucho y solo el restante 9,1% poco. Cambia también la percepción del grado de conocimiento de las TIC para la educación de alumnos con discapacidad ya que en esa fase final del itinerario el 63% del grupo de los docentes posiciona su elección en las modalidades 5 (18,2%) y 6 (45,5%), es decir "suficientemente"; el 27,3% se valora 7 y el restante 9,1% valora su conocimiento con la puntuación 8.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada resultó muy satisfactoria para todos los agentes implicados: miembros del grupo de investigación, docentes del colegio y alumnado de la Universidad.

La metodología aplicada parece adecuada, por permitir la reflexión de los docentes, la mejora de sus competencias digitales con el diseño y aplicación de materiales didácticos.

El desarrollo de un proceso formativo en dos tiempos, con un seguimiento posterior sobre la aplicación práctica, se ha revelado como una propuesta de gran interés y en una experiencia de formación muy interesante (muchos de los maestros nos ponen, en el cuestionario final, que sería interesante crear una continuidad formativa).

Los momento más difíciles se han encontrado durante las fases operativas en el aula, pero ha sido igualmente muy enriquecedor haber creado un clima muy positivo en las aulas, ver docentes implicados en encontrar soluciones y alumnos contentos de aprender jugando, gracias a la creatividad de sus docentes. El 45,6% de los docentes (prácticamente casi la mitad) han encontrado muchos problemas en implementar la tecnología y los artefactos digitales creados en el aula, a causa de las graves discapacidades que afectan a su alumnado, pero el 81,8% de ellos *ha notado una mejora en la motivación y en el aprendizaje de sus alumnos*, y eso nos parece que es un logro muy importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Necesitades educativas especiales en Europa. Publicación monográfica.* Recuperado de: http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1237%5D07necesidadeseducativasespecialeseneuropa.pdf

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: Intl Society for Technology

- Berrett,D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education.

- Calvani, A. (2007). ICT e scuola, un rapporto complesso. Come analizzarlo? J*eLkS, Journal of e-learning and knowledge Society*, 1, 1-17.

- Consejo de Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, (2006/962/CE), Diario Oficial de la Unión Europea, 30.12.2006, L 394/10-18).

- Consejo de Luxemburgo (2001). *Risoluzione del Parlamento Europeo del 4 aprile 2001: verso una Europa senza ostacoli per i disabili*. Gazzetta ufficiale CE n. 21 del 24/01/2002. Recuperado de: http://goo.gl/AYyph0

- Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de: http://goo.gl/NBpWkL

- Crews, T. & Butterfield, J. (2014). Data for Flipped Classroom Design: Using Student Feedback to Identify the Best Components from Online and Face-to-Face Classes. Higher Education Studies, 4 (3).

- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado.* Recuperado de: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf

- European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *Information and Communication Technology for Inclusion*: ICT4I. Recuperado de: http://goo.gl/CQpAaf

- Ferneding, K.A. (2003). *Questioning Technology: Electronic Technologies and Educational Reform*. University of California: P. Lang

- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2005). Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado no universitario en TIC. *Enseñanza*, 23, 115-142.

- Iervolino, D. (a cura di) (2015). *e-Learning: tra nuova didattica e innovazione tecnologica*. Napoli: Giapeto Editore.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Inclusion Europe y FEAPS, (2007). *Enseñar puede ser fácil*. Recuperado de http://www.lecturafacil.net/media/resources/2012_FEAPS_Ense%C3%B1ar_puede_ser_faci l.pdf

- Junco, R. & Mastrodicasa, J. (2007). *Connecting to the Net.Generation: What Higher Education Professionals Need to Know About Today's Students*. Washington: NASPA.

- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia. Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jork: Prentice Hall

- OCDE (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de *www.oecd.org/rights/*

- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: ed: La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2015). *Fare didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia

CAPÍTULO 7: ESTUDIO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN ALUMNOS QUE CURSAN O NO ESTUDIOS DE DANZA EN UN CONSERVATORIO.

Néstor Athanassopoulos

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar si al comparar dos grupos de estudiantes, formados por alumnos que cursan estudios de danza en el conservatorio y alumnos que no los cursan, existen diferencias estadísticamente significativas en las Inteligencias Múltiples. La muestra total del estudio está compuesta por 175 personas, conformando dos grandes grupos, alumnos que estudian danza de manera oficial y alumnos que no estudian danza de manera oficial. Para conocer el nivel de las Inteligencias múltiples se ha empleado el *Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples para el Alumno de Secundaria (adaptación de McKenzie, 1999)*. Los resultados muestran que existe mayor desarrollo de la inteligencia musical por parte de los alumnos que estudian danza en un conservatorio, sin embargo la inteligencia viso-espacial se ve incrementada en los alumnos que no estudian en conservatorio en general. Además se divide a la muestra en grupos más pequeños en función del curso. Se observa que en los cursos iniciales la musical está más desarrollada en los alumnos de conservatorio y la lógico-matemática y viso-espacial en los alumnos que no acuden al conservatorio. En los cursos superiores, sólo hay diferencias favorables al grupo de danza en la físico-corporal. Se concluye que los estudios de conservatorio pueden influir positivamente en el desarrollo tanto de la inteligencia física y cinestésica como de la inteligencia musical, mientras que podría frenar de algún modo el desarrollo de la inteligencia viso-espacial.

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (1983) propone un nuevo concepto de inteligencia, las inteligencias múltiples. Propone una teoría en la que entiende la inteligencia como el conjunto de diferentes inteligencias que se complementan las unas a las otras, interactuando en diversos momentos, o predominando unas sobre otras dependiendo del sujeto.

Las inteligencias propuestas por Gardener son:

- Inteligencia ligüística.
- Inteligencia lógico-matemática.

- Inteligencia espacial.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia corporal y cenestésica.
- Inteligencia naturalista.
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.

MARCO METODOLÓGICO

Se han procedido a valorar las posibles diferencias que puedan existir entre alumnos que estudian danza en un conservatorio, y alumnos que no lo hacen, en el campo de las inteligencias múltiples. El fin es comprobar si los estudios de danza influyen de algún modo en una o varias inteligencias.

POBLACIÓN Y MUESTRA:

La muestra total de sujetos ha estado compuesta por 175 alumnos.

Primeramente ha sido dividida en dos grandes grupos, una de bailarines y otra de estudiantes de régimen ordinario. El grupo de bailarines está compuesto por 85 sujetos, han participado tanto bailarines de Danza Clásica como de Danza Española, todos ellos estudiantes de conservatorios profesionales. El segundo grupo, el de alumnos que no estudian danza, esta compuesto por 90 sujetos.

Estos dos grupos han sido a su vez divididos en dos subgrupos, uno de alumnos que empiezan los estudios profesionales de danza, y otro con los que finalizan, así como sus homólogos en edad con alumnos que no estudian danza. Quedando la muestra dividida en: Primero de conservatorio con 54 sujetos, principios de primaria con 47 sujetos, sexto de conservatorio con 31 sujetos, Bachillerato con 43 sujetos.

VARIABLES MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Para el presente estudio se han valorado las inteligencias múltiples en cuatro grupos diferentes, dos de ellos pertenecientes a los estudios de danza de conservatorios y dos grupos de estudiantes de un colegio concertado.

El material utilizado para las mediciones ha sido el *Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples para el Alumno de Secundaria (adaptación de McKenzie, 1999).* Esta prueba consiste en una batería de preguntas que el sujeto debe responder, según se sienta más o menos identificados.

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los resultados se ha empleado el programa Excell de Microsoft y el paquete estadístico SPSS V.20, en concreto para realizar la prueba de comparación de grupos de Mann-Whitney.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados obtenidos podemos comprobar que el grupo de estudiantes que cursan estudios de danza en el conservatorio muestran una mayor inteligencia musical que los alumnos que no cursan dicha enseñanza. Por el contrario, el grupo de estudiantes que no cursan danza, destacan en la inteligencia viso- espacial.

Analizando los dos grandes grupos también por cursos, se aprecia que el grupo de estudiantes de primero de conservatorio muestra una mayor inteligencia musical respecto del grupo de la misma edad que no realiza estudios de danza. Por otro lado se puede ver que el grupo de los estudiantes que no realizan danza destacan en inteligencia lógico- matemática y en inteligencia viso-espacial.

Realizando un análisis de los grupos de finales de secundaria y sexto de conservatorio se puede observar que el grupo de estudiantes del conservatorio destaca respecto al otro en inteligencia física y cinestésica.

Respecto a los resultados comparativos, como puede verse, existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre todos los sujetos de los dos grupos (danza vs no danza) en dos inteligencias, a saber, la musical y la viso-espacial. En el primer caso, favorables a los alumnos de danza (p= .002), y en el segundo favorables a los que no cursan danza (p= .026). También se puede observar una cierta tendencia a favor de los estudiantes de no conservatorio en inteligencia matemática (p= .052).

En los resultados comparativos de los grupos de primero de conservatorio y principios de secundaria se pueden observar algunas diferencias estadísticamente significativas en tres inteligencias, a favor de los estudiantes de danza en inteligencia musical (p= .024) y a favor del grupo de no bailarines, en inteligencia lógico-matemática (p= .001) y en inteligencia viso-espacial (p= .038). En concordancia con lo expuesto por (Martín-Lobo, 2004) que expone que la inteligencia musical, aunque se produzca naturalmente desde las primeras edades, necesitan de estímulos, esfuerzo y constancia para su desarrollo, como queda evidenciado en este caso.

Por último en los resultados comparativos entre los grupos (danza vs no danza) se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en inteligencia física y cinestésica favorable a los estudiantes de danza (p= .015). También se puede observar una cierta tendencia aunque sin una significación estadística marcada en inteligencia musical a favor de los estudiantes de danza (p= .052)

Se considera que se ha confirmado la hipótesis que se había planteado, ya que existen diferencias en varios tipos de inteligencias dependiendo si los alumnos realizan o no estudios de danza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein.* Ed. El Toromítico, S.L. Armstrong, T. (1994- 2007). *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Armstrong, T. (2001). Inteligencias Múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Costa Rica: Grupo Editorial Norma.
- Armstrong,T. (2006). Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Barcelona: Editorial Paidós
- Bisquerra, R. (2008) *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Estudios *sobre educación no 11. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.*
- Campbell, B. (1991). Multiple Intelligences in the classroom.*Cooperative Learning*, *12* (1) 24-25.
- Castro, A. (2000).Las inteligencias múltiples en la escuela. *Palermo.* Recuperado de www. Palermo.edu/ciencias sociales/psicología/publicaciones/pdf/psico 2/2 Psico%2002 pdf.
- Campbell, L. (1996). Inteligencias Múltiples. Ed. Troquel. Tenerife.
- Campbell, L. (1996). *Teaching and learning through multiples intelligences.* Needham *Heights, M.A.: Allyn and Bacon.*
- *García-García, E. (2005). Modularidad de la mente y programas para el desarrollo de las inteligencias Conferencia en el II Congreso Hispano-portugués de Psicología,*
- *España, REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. num.38, p. 6249*
- España, REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, num, 3, pag. 169
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Ballester P., Bermejo, R. (2004): Validez y Fiabilidad de los Instrumentos de Evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. Psicothema, 16 (001), 7-13.
- Fodor, E.,García-Castellón, M.C. y Morán, M. (2009). *Todo un mundo de sensaciones.* Pirámide. Madrid.

- Galton (1869).Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences. London: Watts and Co.
- Gardner, H, (1993b). Mentes creativas. Barcelona: Paidós (traducción castellano, 1997).
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Barcelona. Paidós. Gardner, H. (2008). Las cinco mentes del futuro.Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind.London: Fontana. (Traducción cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995.
- Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de Cultura.
- Gardner, H. R. (1983). Principles of water management under drought conditions. Agricultural Water Management, 7(1), 143-155.
- Gardner, H.R. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Vergara.
- Gardner H. (2006):Multiple Intelligences, New Horizons in Theory and Practice. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de cambiar nuestra opinión y la de los demás. Barcelona. Paidós.*
- Gardner, H. y Laskin, E. (2002). Mentes líderes. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de cambiar nuestra opinión y* la *de los demás. Barcelona. Paidós.* Jensen, E. (2008). *Cerebro y Aprendizaje.* Narcea. Madrid.
- *Khöler, W. (1921). Intelligenzprüfungen an Menschenaffen (Pruebas de Inteligencia en Antropoides. Traducido al español como: Experimentos sobre la Inteligencia de los chimpancés). Berlín: J. Springer*
- Martin Lobo, M.P. (2004). *Niños inteligentes*. Palabra.
- Medina, P. (2013). Influencia de las inteligencias múltiples en el rendimiento deportivo en futbol.
- *Piaget, J., & García, R. (1982). Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo XXI.*
- Papoušek, M., Bornstein, M. H., Nuzzo, C., Papoušek, H., & Symmes, D. (1990). Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. Infant Behavior and Development, 13(4), 539-545.

- Sternberg, R. (1982). Natural, unnatural and supernatural concepts.CognitivePsychology, 14, 451-488.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.New York:
- Cambridge University Press.
- Sternberg RJ., Kaufman SB.,(2011) eds. Cambridge Handbook of Intelligence. New York, NY: Cambridge University Press;
- Suazo Díaz, S. N. (2006). Inteligencias Múltiples: manual práctico para el nivel elemental. San Juan: la editorial, Universidad de Puerto Rico.
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology 1 y 2.* N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). Desarrollando la Inteligencia Emocional. Madrid: EOS. Vallés, A. (2005). El desarrollo de la Inteligencia Emocional. Benacantil.

CAPÍTULO 8: RADIOEDUBU: ABP A TRAVÉS DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Vanesa Delgado Benito[1], Vanesa Ausín Villaverde[2] y Víctor Abella García[3]
Universidad de Burgos
Facultad de Educación, C/Villadiego s/n 09001 Burgos (España)
[1] - vdelgado@ubu.es; [2] - vausin@ubu.es; [3] - vabella@ubu.es

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP o PBL por sus siglas en inglés (*Project-Based Learning*) se ha mostrado como una metodología innovadora que permite la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta metodología se ha utilizado en diferentes ámbitos educativos y se ha demostrado su utilidad en el desarrollo de competencias en los estudiantes. En estas páginas se describe una experiencia de innovación docente a través de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) realizada en Educación Superior, concretamente en los Grados de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

La experiencia, llevada a cabo en la asignatura "*TIC aplicadas a la educación*", ha consistido en la realización de un proyecto cuya finalidad ha sido la creación colaborativa de una radio educativa (#RadioEdUBU) a través de entrevistas en formato podcast realizadas a expertos sobre TIC y educación. En total, han participado en la experiencia 194 estudiantes, dando como resultado 46 podcast.

Tras finalizar el proyecto, el alumnado respondió a un cuestionario elaborado ad hoc con objeto de conocer la valoración, utilidad y satisfacción sobre el mismo. Los resultados obtenidos revelan un alto grado de satisfacción con la creación de una radio educativa y con la utilidad del propio proyecto, valorando positivamente el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Podemos concluir que la metodología ABP es aplicable en Educación Superior, y más concretamente en entornos de trabajo mediados por las TIC.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP): *APROXIMACIÓN CONCEPTUAL*

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se considera una metodología innovadora que proporciona a los estudiantes contextos de aprendizaje reales (Buck Institute for Education, 2013),

implicándoles en su proceso de aprendizaje mediante la realización de tareas complejas que requieren tomar parte en el diseño, la resolución del problema y, sobre todo, en la toma de decisiones y la actividad investigadora (Grahame, 2011).

Siguiendo las aportaciones de Thomas (2000), podemos definir el ABP en cinco puntos:

1. Se trabajan los contenidos del currículum y no elementos periféricos.
2. Se centra en actividades y problemas que conducen a conceptos y contenidos que el estudiante necesita conocer del tema en el que se centre su proyecto.
3. Es necesaria una construcción del conocimiento, es decir, no se puede resolver el proyecto únicamente con conocimientos que el estudiante ya tenía.
4. Debe conducir al estudiante hacia otro nivel en cuanto a autonomía, trabajo sin supervisión y responsabilidad.
5. Debe plantear desafíos de la vida real.

La metodología ABP ha sido utilizado en diferentes ámbitos educativos, demostrándose su utilidad en el desarrollo de competencias en los estudiantes (Morales y Torres, 2015) así como el desarrollo de un aprendizaje autodirigido (Savery, 2006), ya que facilita al alumno trabajar de forma relativamente autónoma y conseguir unos resultados razonables para el problema planteado (Thomas, Mergendeller & Michaelson, 1999).

En definitiva, son múltiples las ventajas del ABP para los estudiantes (Arcos, 2016):

- *Les motiva a aprender*. Siempre con la ayuda del profesor, que es quien despierta su curiosidad.

- *Desarrolla su autonomía.* Los alumnos son los protagonistas del proceso de aprendizaje, porque son ellos quienes planifican, deciden y elaboran el proyecto.

- *Fomenta su espíritu autocrítico*. Ellos son quienes evalúan su propio trabajo y detectan los aspectos que deben ir mejorando.

- *Refuerza sus capacidades sociales.* Mediante el intercambio de ideas y la colaboración, debaten y acuerdan decisiones con el resto de compañeros del grupo.

- *Facilita su alfabetización mediática e informacional.* Desarrollan la capacidad para buscar, seleccionar, contrastar y analizar la información.

- *Promueve la creatividad.* Pueden llegar a realizar vídeos, campañas, maquetas, folletos o cualquier otro elemento que apoye su trabajo.

- *Atiende a la diversidad.* El ABP estimula tanto a los estudiantes con alguna dificultad en el aprendizaje como a los alumnos más avanzados.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa presentada, proyecto #RadioEdUBU, se ha desarrollado en la asignatura "*TIC aplicadas a la Educación*" en los Grados de Pedagogía, Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Se trata de una asignatura de formación básica, impartida en primer curso y con una carga total de 6 créditos ECTS.

La asignatura se organiza en torno a unos temas teóricos y prácticas de aula que se van desarrollando a lo largo de las clases presenciales. Para esa parte práctica de la asignatura los docentes implicados en las asignaturas hemos diseñado un proyecto que consiste en la creación por parte de los estudiantes de una radio educativa colaborativa a la que se ha denominado #RadioEdUBU (Radio Educativa de la Universidad de Burgos). Esta radio educativa se nutre de podcast (episodios de radio) elaborados por los estudiantes de las titulaciones a través de la utilización de aplicaciones 2.0.

Como ya hemos señalado se trabajó desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, que consiste en plantear a los estudiantes un proyecto que perciban como ambicioso pero viable y que deben llevar a cabo en pequeños grupos de trabajo (Garrigós & Valero, 2012).

A continuación, explicaremos detalladamente las diferentes fases del proyecto realizado.

FASES Y DESARROLLO DEL PROYECTO #RADIOEDUBU

El proyecto se ha desarrollado en grupos de trabajo formados por 4 o 5 estudiantes, quienes trabajaron de forma autónoma en el marco de cada uno de sus grupos, explorando y analizando la información para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos.

Durante el transcurso del proyecto, cada grupo realizó un blog como portfolio del proyecto donde relataban sus avances y mostraban evidencias de los mismos: imágenes, documentos, enlaces, vídeos, etc. Para realizar el blog grupal se utilizó Blogger ya que se trata de una herramienta 2.0 gratuita y de fácil utilización.

Así mismo, a medida que avanzaba el proyecto, los grupos de trabajo debían realizar unos entregables que les servían como fecha de referencia para los avances del mismo. De esta forma, ninguno de los grupos se quedaba descolgado y garantizábamos un trabajo continuado.

Tal y como puede verse en la Figura 1, el proyecto estuvo organizado en seis fases:

1. Selección del tema

En primer lugar, se realizó la selección del tema (Entregable 1) sobre el que iban a trabajar en el proyecto. La indicación fue que la temática debía estar relacionada con las TIC y la Educación, justificando el interés y la relevancia de la misma para el proyecto.

2. Entrevista radiofónica

La segunda fase consistió en la realización de la entrevista radiofónica, la cual podía ser en formato audio (podcast) o video (videocast). Para su consecución se realizaron los siguientes pasos:

- Búsqueda y selección del experto (Entregable 2). Se solicitó a los estudiantes que escogieran una persona experta en el tema elegido para realizar la entrevista radiofónica. En el entregable debían presentar un breve currículum del profesional al que realizaría la entrevista para avalar la experiencia en el tema escogido.

- Guion inicial de la entrevista (Entregable 3). Previa a la realización de la entrevista, se pidió que realizarán un guion de la misma. Así mismo, se indicó que la estructura de la entrevista debía seguir un esquema básico: introducción del invitado, posibles preguntas al entrevistado, conclusiones y despedida.

- Grabación de la entrevista. Al respecto, se dio total libertad a los estudiantes para que realizasen la entrevista con la herramienta que fuera más sencilla para ellos. De esta forma, exploraban diferentes posibilidades y escogían la aplicación que más se ajustase a sus necesidades.

- El último paso de la entrevista fue el apartado de edición y montaje de la misma. Para este paso se recomendó a los estudiantes que utilizasen Audacity, por ser un editor de audio de software libre y además gratuito. Una vez tuvieran la entrevista editada y montada deberían subirla a iVoox.

3. Vídeo promocional

En la tercera fase del proyecto se pidió a los estudiantes que crearan un vídeo promocional de la entrevista utilizando la técnica de animación *Cut out*. Esta técnica se realiza mediante la utilización de recortes de papel, cartulina, tela o cualquier otro material plano recortado situado sobre un fondo en el que se moverán los diversos elementos, consiguiendo la sensación de movimiento mediante la realización de fotografías sobre las escenografías, fotograma a fotograma (Korhonen, Komulainen & Raty, 2012).

Antes de crear el vídeo se pidió a los estudiantes que realizarán un guion gráfico o *storyboard* (Entregable 4) del mismo. Tras realizar el vídeo, cada uno de los grupos subió a YouTube el archivo de vídeo (Entregable 5).

4. Google Sites

La cuarta fase consistió en la elaboración de un sitio web para presentar el trabajo final de los estudiantes, para su realización se utilizó la herramienta de creación de sitios web Google Sites (Entregable 6). Esta página web tenía una estructura común para todos los grupos y debía recoger todos los elementos diseñados durante el proyecto (podcast de la entrevista, video promocional y enlace al blog grupal).

5. Presentación oral y defensa

La quinta fase del proyecto fue la presentación y defensa oral del mismo. En esta fase, los estudiantes defendieron cómo habían desarrollado el proyecto, los pasos que dieron, las problemáticas a las que tuvieron que hacer frente y cómo las habían solucionado. Además, realizaron una valoración de la entrevista, expusieron las ideas principales de la temática escogida y, finalmente, reflexionaron sobre el propio proyecto.

6. Evaluación formativa

La última fase del proyecto consistió en la evaluación del proyecto. Para ello, se ha utilizado la evaluación formativa por parte de los estudiantes, quienes han realizado autoevaluaciones y coevaluaciones grupales del trabajo realizado.

Finalmente se elaboró un cuestionario ad hoc para conocer la valoración, utilidad y satisfacción de los estudiantes sobre el proyecto realizado.

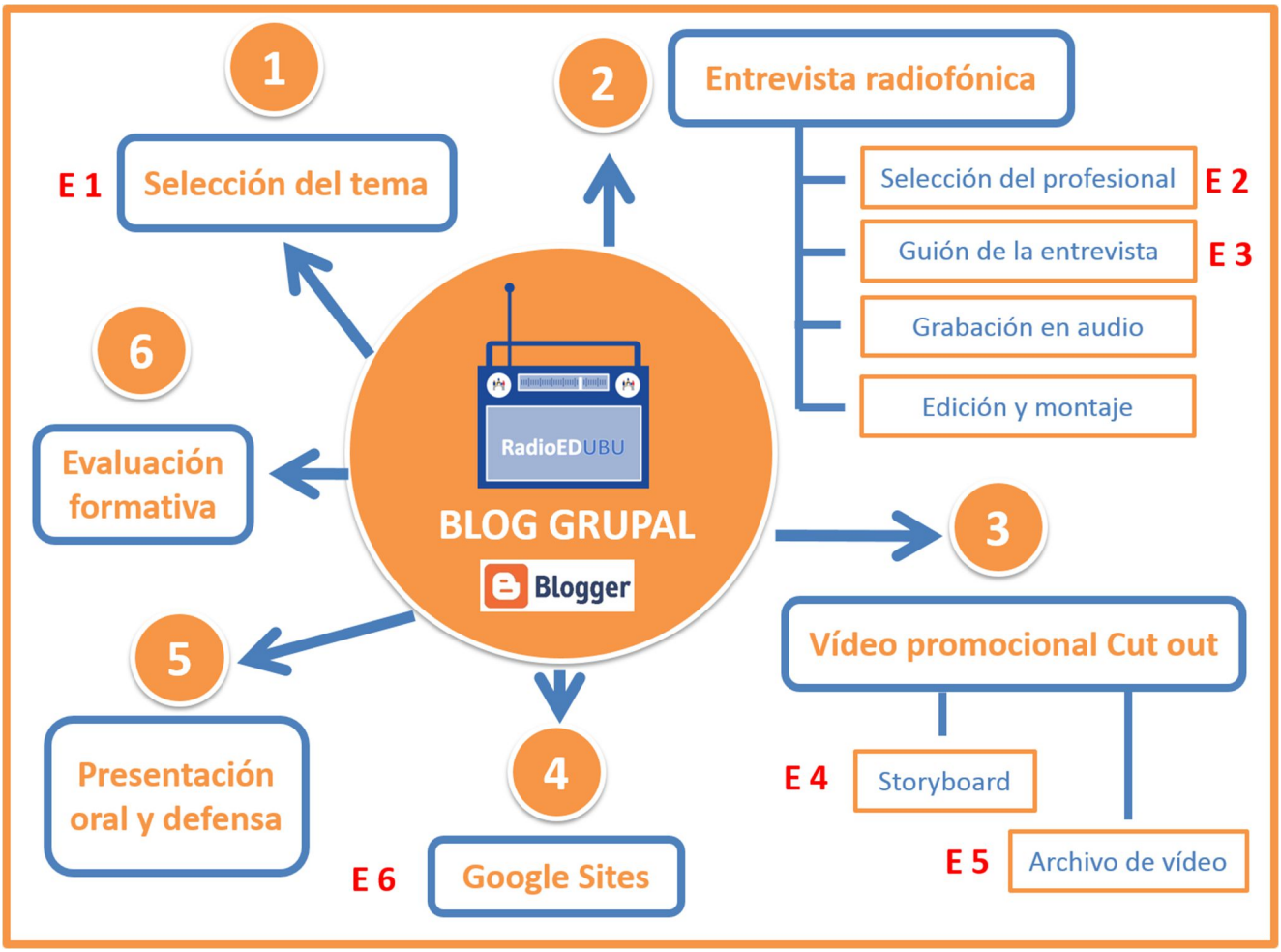

Ilustración 2. Esquema del proyecto #RadioEDUBU

RESULTADOS

En total, se han elaborado 46 podcasts sobre TIC y Educación, siendo la calificación más baja un 5,7 y la más alta un 9.

Las temáticas abordadas en los podcasts de los estudiantes de las tres titulaciones en las que se ha desarrollado el proyecto #RadioEdUBU han sido muy diversas, las cuales podemos categorizar en tres ámbitos (Ausín Villaverde, Delgado Benito, Abella García, & Hortigüela Alcalá, 2016):

- Ámbito educativo, donde encontraríamos programas de radio que han tratado el tema de la utilización de las TIC en asignaturas del curriculum de Educación Primaria y Educación Secundaria como matemáticas, música, educación física y lenguaje. Otros temas son los relacionados con el uso de las TIC y alumnos con necesidades educativas especiales o como agente potenciador para trabajar la lectoescritura, el tratamiento que la legislación educativa

realiza de las TIC y el uso de las TIC en etapas educativas como Educación Infantil, Secundaria y Universidad.

- Ámbito de la innovación y nuevas tendencias: se han realizado podcasts sobre robótica educativa, pizarras digitales, videojuegos en educación, realidad aumentada, mundos virtuales a través de la técnica 3D y tablets en el ámbito educativo.

- Ámbito social: se han desarrollado temáticas como el uso de las TIC en personas con discapacidad (auditiva, visual, autismo, intelectual), el voluntariado y el uso de las tecnologías en este campo, las TIC en países desarrollados y subdesarrollados, así como la utilización de las TIC en las aulas hospitalarias

Atendiendo a los expertos que han sido entrevistados en el proyecto, también existe gran variabilidad de perfiles profesionales: maestros, ingenieros informáticos, profesionales del ámbito empresarial, pedagogos, psicólogos, etc. Destacando igualmente la forma de contacto con los entrevistados por parte de cada uno de los grupos: en ocasiones han contactado a través de Twitter, en otras a través del email, acercándose algún centro educativo…

Tras finalizar cada uno de los proyectos, las entrevistas, así como los blogs y los sitios web, el proyecto #RadioEdUBU se ha comenzado a difundir a través de diversos canales:

- Blog del proyecto: http://proyectoradioedubu.blogspot.com.es/

- Facebook: https://www.facebook.com/radioedubu

- Twitter en el hashtag: #RadioEdUBU

- Twitter en la cuenta @eduticubu

Otro importante canal de difusión del proyecto es UBUradio, la radio institucional de la Universidad de Burgos, en la cual se ha creado un canal específico:
http://www3.ubu.es/actualidad/category/uburadio/radio-edubu/

CONCLUSIONES

En la actualidad, las aulas universitarias están demandando un proceso de enseñanza-aprendizaje multimodal que responda a las necesidades del alumnado perteneciente a la denominada *Generación App* (Gardner y Davis, 2014). Estos estudiantes se caracterizan por no permanecer estáticos mirando y leyendo los contenidos a los que pueden acceder, sino que interactúan, analizan y opinan, expresan su opinión en la red, realizando trabajos colaborativos y estableciendo redes de socialización.

La experiencia realizada sigue el modelo anglosajón del «*scholarship for teaching*» (Lueddeke, 2008) el cual persigue convertir la docencia en un espacio para la investigación sobre la enseñanza. En

este sentido, a través de la utilización de los recursos tecnológicos y el aprovechamiento de las aplicaciones 2.0 se ha permitido a los estudiantes crear su propio conocimiento, así como compartirlo con otros.

Tras finalizar el proyecto, con la finalidad de conocer la valoración, utilidad y satisfacción sobre el mismo, los estudiantes respondieron a un breve cuestionario, del cual podemos extraer las siguientes conclusiones (Ausín Villaverde, Abella García, Delgado Benito & Hortigüela Alcalá, 2016):

- La metodología ABP es una estrategia útil en Educación Superior, tal y como se demuestra en trabajos previos como los de Torres (2010) e Imaz (2015), resultados que coinciden con los obtenidos en nuestra experiencia.
- La aplicación de esta metodología ha permitido a los estudiantes adquirir habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la utilización de las TIC como medio para la creación de un programa de radio educativa.
- Los estudiantes participantes muestran un alto grado de satisfacción con la creación de una radio educativa y con la utilidad del propio proyecto, valorando positivamente el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.
- En consonancia con otras investigaciones internacionales en las que se ha integrado el uso de podcast mediante la metodología ABP en el ámbito universitario, como la realizada por Ruikar y Demian (2013), el proyecto #RadioEdUBU ha contribuido a trabajar competencias como el aprendizaje autónomo, la participación activa, el trabajo en grupo, la confianza en sí mismos y la motivación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcos, A. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. ENIAC, Espacio de pensamiento e innovación educativa. Recuperado de: https://issuu.com/gruposiena/docs/12097suplemento_eniac?e=8701546/35507538
- Ausín Villaverde, V., Abella García, V., Delgado Benito, V. & Hortigüela Alcalá, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, *9*(3), 31-38.
- Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V., Abella García, V. & Hortigüela Alcalá, D. (2016). Creación de podcast en Educación Superior: la experiencia #RadioEDUBU. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses & A.H. Martín-Padilla (Eds.). *Advances and Innovations in Educational Research* (pp. 93-100). UMET Press: Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

- Buck Institute for Education. (2013). *What is project-based learning?* Recuperado de: http://pbl-online.org/About /whatisPBL.htm
- Gardner, H. & Davis, K. (2014), *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Espasa Libros.
- Garrigós, J. & Valero, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 10*(3), 125 - 151.
- Grahame, S. D. (2011). *Science education in a rapidly changing world*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los Grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?, *Revista Complutense de Educación*, *26*(3), 679-696.
- Korhonen, M., K. Komulainen y H. Raty (2012). Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship Education and the Related Abilities of the Pupils, *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*(1), 1-19.
- Lueddeke, G. (2008). Reconciling research teaching and scholarship in Higher Education: An examination of disciplinary variation, the curriculum and learning. *International Journal for Scholarship of Teaching and Learning, 2*(1), 18-24.
- Morales, C., & Torres, A. (2015). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2*, 1-10.
- Ruikar, K., & Demian, P. (2013). Podcasting to engage industry in project-based learning. *International Journal of Engineering Education*, *29*(6), 1410 - 1419.
- Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 3.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: Autodesk Foundation.
- Torres, J. J. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(1), 137-142.

CAPÍTULO 9: PERSONALIDAD Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN POBLACIÓN ADOLESCENTE

Víctor Abella García[1]
Vanesa Delgado Benito[2]
Vanesa Ausín Villaverde[3]
Mónica Ruiz Franco[4]
Universidad de Burgos
Facultad de Educación, C/Villadiego s/n 09001 Burgos (España)
[1] *- vabella@ubu.es;* [2] *- vdelgado@ubu.es;* [3] *- vausin@ubu.es;* [4] *- mrfranco @ubu.es;*

RESUMEN

Existen diferentes teorías y modelos explicativos que consideran que los rasgos de personalidad son un factor, entre otros, determinante en la explicación de las conductas disruptivas por parte de los adolescentes. En base a estas teorías en este estudio se ha buscado, en primer lugar, establecer perfiles de personalidad en función de conductas disruptivas y, en segundo lugar, comprobar la asociación de las dimensiones de personalidad con las conductas problemáticas en la adolescencia. Un total de 264 adolescentes (145 varones y 119 mujeres) con una edad entre 16 y 18 años (*M* = 16.73, *DT* = .99) han participado en el estudio. Los adolescentes respondieron a dos cuestionarios, el primero de ellos para evaluar la personalidad (*NEO Five Factor Inventory*) y, el segundo, para evaluar los problemas de conducta en la edad adolescente (*Adolescent Behavior Checklist*). Basándonos en una aproximación centrada en las personas hemos obtenido cuatro perfiles de personalidad bien definidos. El perfil del grupo más resiliente y el del grupo más predispuesto a comportamientos disruptivos han sido completamente opuestos. Finalmente, y como estrategia complementaria, hemos optado por una aproximación centrada en las variables. Este enfoque nos ha permitido encontrar que las dimensiones más relacionadas con las conductas disruptivas eran Neuroticismo, Responsabilidad y Amabilidad. Los resultados de la investigación indican que el estudio de las características de personalidad pueden ser un factor importante a la hora de comprender y, sobre todo, para prevenir la aparición de conductas disruptivas en los centros escolares.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años existe una creciente preocupación por las conductas disruptivas que muestran los adolescentes tanto dentro como fuera de las aulas. Podríamos pensar que estas conductas solo afectan a padres y profesores, pero el hecho de que este tipo de comportamientos

tengan cada vez consecuencias más graves es algo que afecta a toda la sociedad (Belsky y Pluess, 2012; Shek, Ma y Tang, 2012).

Desde el punto de vista de la personalidad autores como Eysenck y Eysenck (1987) o Miller y Lynam (2000) consideran que los rasgos personales son factores determinantes de las conductas antisociales. Una de las teorías más conocidas en lo que a la vinculación entre personalidad y conducta antisocial se refiere es la propuesta por Eysenck y Gudjonsson (1989). Su hipótesis sobre las conductas antisociales propone que aquellos individuos con puntuaciones muy altas en Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo tendrán una mayor posibilidad de desarrollar dichas conductas.

Si bien el modelo biosocial de la personalidad propuesto por Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1997) es muy conocido, en las últimas décadas desde la tradición léxica ha surgido con fuerza un nuevo modelo de explicación de la personalidad. Costa y McCrae (1999) consideraron que las tres dimensiones de personalidad propuestas por Eysenck dejaban sin evaluar muchos aspectos de la personalidad, por lo que finalmente propusieron un modelo de cinco factores: Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Amabilidad y Apertura a la experiencia.

Desde este modelo teórico también se han intentado relacionar los problemas de conducta con las dimensiones de la personalidad, siendo Amabilidad, Neuroticismo y Responsabilidad las dimensiones más vinculadas con el desarrollo de dicho tipo de conductas (v.g. Klimstra, Akse, Hale, Raaijmakers, Meeus, 2010; Jones, Miller y Lynam, 2011; Miller, Lynam y Jones, 2008). No se han encontrado evidencias de relaciones significativas entre Extraversión y Apertura a la experiencia con las conductas antisociales, sin embargo Klimnstra el al. (2010) encontraron que tanto Apertura como Neuroticismo eran predictores de algunas conductas internalizantes como por ejemplo la depresión.

La intención de este estudio ha sido el de establecer relaciones entre las dimensiones de la personalidad del modelo NEO de Costa y McCrae (1999) y las conductas problemáticas en los adolescentes. Concretamente se ha buscado, en primer lugar, identificar perfiles de personalidad vinculados a las conductas disruptivas y , en segundo lugar, comprobar la asociación de dichas conductas con los rasgos de personalidad.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Los participantes en el estudio fueron 264 adolescentes de seis centros escolares de Educación Secundaria. Del total de la muestra el 54.92% (145) eran varones mientras que el 45.08% restante (119) eran mujeres. La edad de los participantes oscilaba entre los 16 y los 18 años, siendo la edad media 16.73 años (*DT* = .99).

INSTRUMENTOS

Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI). Este cuestionario es una versión abreviada del NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1999) en el que se evalúan cinco dimensiones de la personalidad sin incluir las seis facetas que componen cada uno de ellos. Se compone de 60 ítems, 12 ítems por dimensión, a los cuales se responde mediante una escala tipo Likert de 5 puntos en función del grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia previa. Las cinco dimensiones de la personalidad que avalúa este cuestionario son: *Neuroticismo* (N), *Extraversión* (E), *Apertura* (O), *Amabilidad* (A) y *Responsabilidad* (R). Las fiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach para las cinco dimensiones en este estudio fueron las siguientes: N = .79, E = .76, O = .71, A = .65, C = .81.

Adolescent Behavior Checklist (ABC). Este cuestionario fue elaborado por Adams, Kelley y McCarthy (1997) para evaluar conductas disruptivas en adolescentes de entre 11 y 17 años. El cuestionario se compone de 44 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos. El cuestionario está dividido en 6 subescalas, las cuales han presentado los siguientes índices de fiabilidad en este estudio: *Problemas de conducta* (.81), *Hiperactividad/Impulsividad* (.83), *Pobres hábitos de trabajo escolar* (.75), *Inatención* (.81), *Labilidad emocional* (.72) y *Problemas sociales* (.61)

PROCEDIMIENTO

Se estableció contacto con diferentes centros educativos de Castilla y León, de los cuales seis accedieron a colaborar en la investigación.

Los adolescentes respondieron en sus aulas y en una única sesión de una hora de duración a los cuestionarios, los cuales se entregaron en un único bloque. Antes de comenzar a rellenar los cuestionarios se informó a los estudiantes de que la participación en el estudio era voluntaria y que se garantizaba en todo momento el anonimato y confidencialidad de las respuestas. Posteriormente se dieron instrucciones verbales sobre cómo rellenar cada uno de los tres cuestionarios.

RESULTADOS

Con la intención de establecer grupos de sujetos con los mismos patrones de respuesta en el ABC se realizó un análisis de *Clusters K-medias* siguiendo las recomendaciones realizadas por Asendorpf, Borkenau, Ostendorf y Van Aken (2001). Los análisis de *clusters* sugirieron soluciones de cuatro, cinco y seis conglomerados o grupos. Finalmente se optó por la solución de cuatro conglomerados puesto que fue la única que superó el valor de .60 en el *Kappa* de Cohen. A partir de esta puntuación la solución se considera aceptable y en nuestro caso la de cuatro conglomerados obtuvo un *Kappa* de .73.

Una vez escogida la solución se hallaron las puntuaciones medias que cada uno de estos grupos presentaba en las seis subescalas del ABC. Tal y como aparece representado en la Figura 1, podemos observar dos grupos con puntuaciones extremas y otros dos grupos con puntuaciones

intermedias. Uno de estos grupos es el que obtiene las puntuaciones más bajas en las seis subescalas. En función de estas puntuaciones hemos denominado a este grupo o tipo como "*Resiliente*", grupo que incluyó a 95 adolescentes. El grupo que podríamos denominar como opuesto al Resiliente estaba compuesto por 53 casos y fue el que obtuvo las puntuaciones medias más elevadas en todas las escalas del ABC. Como consecuencia de estas altas puntuaciones a este grupo le hemos llamado "*Disruptivo*".

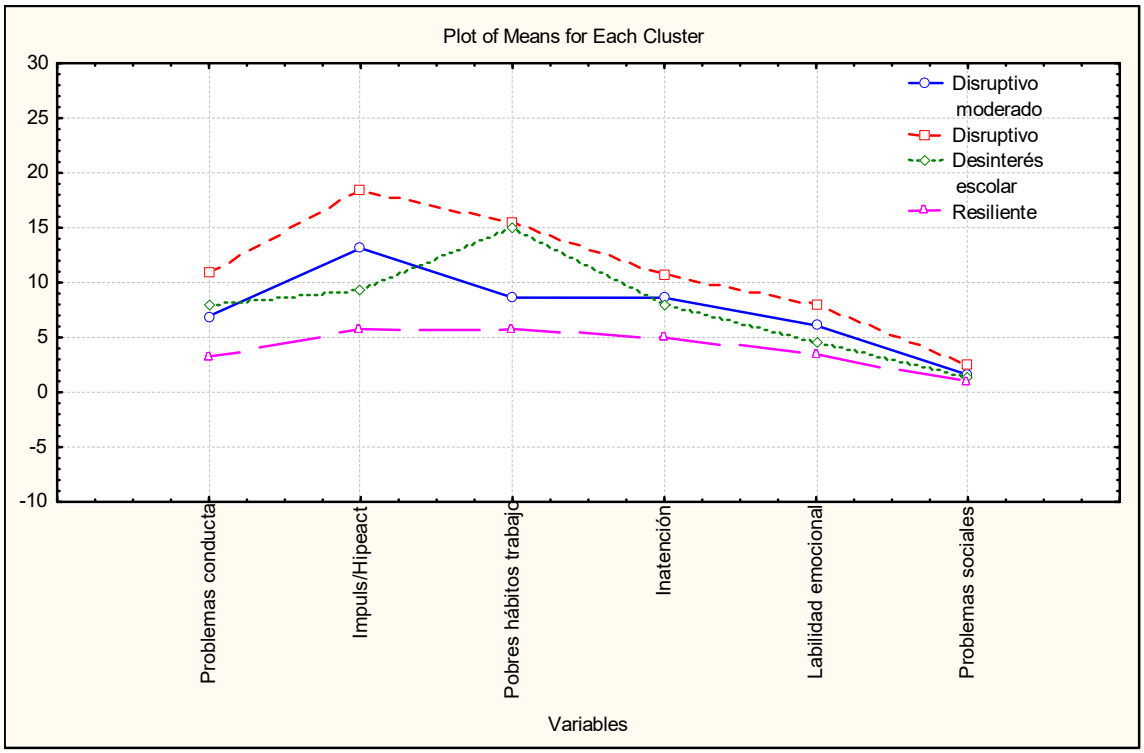

Ilustración 3. Los cuatro conglomerados obtenidos con las subescalas del ABC. Fuente: Elaboración propia

Otro de los grupos lo hemos denominado como "*Disruptivo moderado*", ya que muestra unas puntuaciones menores que las del grupo Disruptivo, pero cercanas a las mostradas por los sujetos que conforman parte de este último. El grupo Disruptivo moderado es el más numeroso e incluye 84 sujetos. El último grupo obtiene unas puntuaciones cercanas a las del grupo Disruptivo moderado, siendo algo superiores en la subescala Problemas de Conducta y muy superiores en la escala de Pobres hábitos de trabajo escolar. Esta última puntuación es la que más define a este grupo, ya que es casi idéntica a la obtenida en esta misma subescala por el grupo Disruptivo. Por esta razón hemos decidido denominar a este último grupo como el de "*Desinterés escolar*" (32 casos).

Una vez construidos los tipos de adolescentes en función de sus puntuaciones en el ABC se realizaron *ANOVA* para comprobar si existían diferencias significativas en cuanto a rasgos de personalidad entre los cuatro tipos obtenidos.

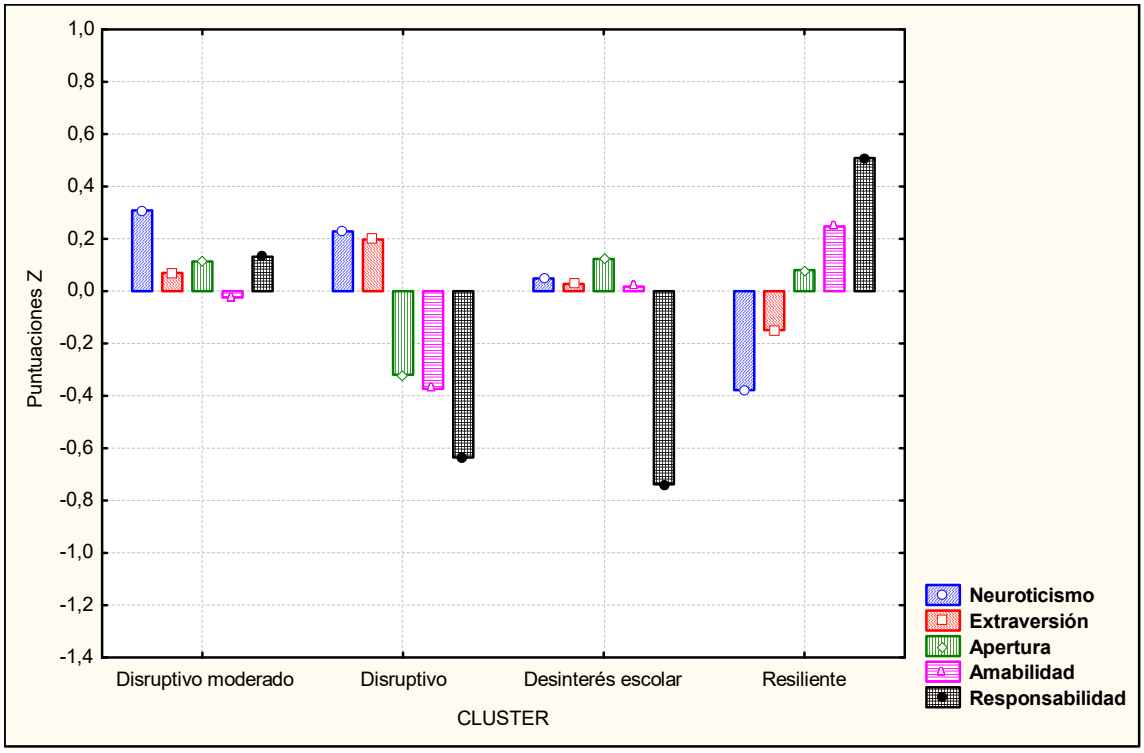

Ilustración 4. ANOVA con las cinco dimensiones de la personalidad del FFM como variables dependientes, siendo los clusters las variables independientes. Fuente: Elaboración propia

Los *ANOVA* han revelado que existen diferencias significativas en cuanto a perfiles de personalidad (Figura 2) entre los cuatro grupos $F(4, 15) = 8.95$, $p < .001$. El grupo que hemos denominado como Disruptivo es el que presenta las menores puntuaciones en Amabilidad y Apertura a la experiencia. También obtienen puntuaciones muy bajas en Responsabilidad. Por el contrario es el grupo que obtiene las mayores puntuaciones en la dimensión Extraversión.

Pasando ahora al grupo Resiliente podemos observar un perfil casi opuesto al anterior. Son los que obtienen mayores puntuaciones en Responsabilidad y Amabilidad, obteniendo puntuaciones por encima de la media también en Apertura a la experiencia. En cambio son el grupo con un mayor grado de Introversión y mayor Estabilidad emocional, ya que son los que menores puntuaciones presentan en las dimensiones Extraversión y Neuroticismo.

El grupo que presenta una mayor inestabilidad emocional es el Disruptivo moderado, por sus altas puntuaciones en Neuroticismo, siendo además en dicha dimensión donde se encuentran diferencias significativas entre el grupo Disruptivo y el de Desinterés escolar, este es el único grupo que obtiene puntuaciones por encima de la media en el resto de dimensiones.

El último de los grupos, el de Desinterés escolar es el que mayores puntuaciones en Extraversión presenta, si bien su característica más destacada es que presenta las menores en la dimensión Responsabilidad.

Comparando los perfiles de personalidad de los dos grupos con perfiles opuestos, el Disruptivo y el Resiliente, los análisis *post hoc* han revelado diferencias significativas en tres de las cinco dimensiones de personalidad evaluadas. En este sentido el grupo Resiliente ha obtenido puntuaciones significativamente superiores en Amabilidad ($p < .05$) y Responsabilidad ($p < .000$), mientras que el grupo Disruptivo ha obtenido puntuaciones significativamente superiores en la dimensión Neuroticismo ($p < .001$).

También hemos encontrado diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en Responsabilidad por el grupo Disruptivo y el grupo de Desinterés escolar con respecto a los otros dos grupos ($p < .000$ en todos los casos). Sin embargo los análisis *post hoc* no encontraron diferencias significativas entre el grupo Disruptivo y el de Desinterés escolar en dicha dimensión.

Finalmente se realizaron análisis de regresión para comprobar la fuerza predictiva de las diferentes dimensiones de la personalidad con respecto a los Problemas de conducta. Por esta razón en los análisis de regresión se incluyeron como variables independientes las cinco dimensiones de personalidad propuestos en el modelo NEO, mientras que como variables dependientes se incluyeron las subescalas del ABC.

Los resultados de la regresión (Tabla 1) han mostrado que, en diferente grado, todas las dimensiones del Modelo de los Cinco Factores están implicadas en la predicción de las conductas disruptivas de los adolescentes.

De todas las dimensiones la más relacionada con las diferentes conductas disruptivas ha sido la dimensión Neuroticismo, ya que es la única que aparece en las ecuaciones predictivas de todas las subescalas del ABC.

La falta de Responsabilidad (Responsabilidad en negativo) también se muestra como una dimensión fuertemente relacionada con los problemas de conducta, de hecho es el predictor más importante de las subescalas Problemas de conducta, Impulsividad/hiperactividad y Pobres hábitos de trabajo. Respecto a esta última subescala podemos observar que Responsabilidad en negativo explica el 37%, de un total del 38%, de varianza explicada.

Según los resultados del análisis de regresión se puede decir que la dimensión menos relacionada con las conductas disruptivas es Apertura. Solo aparece relacionada, en negativo, con los Problemas sociales, siendo además la dimensión que menos aporta a la varianza explicada de las tres relacionadas con este tipo de problemas.

	ABC1		ABC2		ABC3		ABC4		ABC5		ABC6	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
FFI_N	.11*	.01	.28***	.07			.36***	.16	.47***	.24	.21***	.05
FFI_E	.20***	.02	.37***	.06	.13**	.01					-.24***	.14
FFI_O											-.28**	.04
FFI_A	-.26***	.05	-.14*	.02					-.13*	.03		
FFI_C	-.27***	.14	-.21***	.09	-.62***	.37	-.29***	.08				
R^2 correg.	.22		.24		.38		.24		.27		.23	

Nota. FFI_N: Neuroticismo del NEO-FFI; FFI_E: Extraversión del NEO-FFI; FFI_O: Apertura del NEO-FFI; FFI_A: Amabilidad del NEO-FFI; FFI_C: Responsabilidad del NEO-FFI.ABC1: Problemas de conducta; ABC2: Impulsividad/ Hiperactividad; ABC3: Pobres hábitos de trabajo; ABC4: Inatención; ABC5: Labilidad emocional; ABC6: Problemas sociales. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tabla 6. Factores de la personalidad, según las escalas del NEO-FFI, como predictores de Problemas de conducta medidos con las escalas ABC (Adolescent Behaviour Checklist). Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

En esta investigación hemos desarrollado un doble planteamiento. En primer lugar el de establecer grupos o clusters que nos han permitido establecer perfiles de personalidad claramente diferenciados entre el grupo que presenta los problemas de comportamiento más graves y el grupo que presenta problemas menores. En segundo lugar, hemos podido comprobar la asociación entre los rasgos de personalidad y las conductas disruptivas en los adolescentes.

Consideramos un importante avance el haber establecido diferentes perfiles de personalidad en función de las conductas disruptivas, puesto que los rasgos de personalidad son bastante estables a lo largo del ciclo vital. El establecimiento de estos perfiles puede ser de gran ayuda a la hora de explicar la estabilidad de las conductas antisociales a lo largo de ese ciclo vital (Sampson y Laub, 1990). Hemos obtenido dos perfiles opuestos de personalidad entre el grupo Disruptivo y el Resiliente, concretamente el grupo Disruptivo presenta puntuaciones por encima de la media en Extraversión y Neuroticismo mientras que presenta puntuaciones muy bajas, en comparación con el Disruptivo, en las otras tres dimensiones de la personalidad. Estos perfiles son acordes con hallazgos previos en los que se comprobó que Neuroticismo, Amabilidad y Responsabilidad eran los rasgos de personalidad más relacionados con los problemas de conducta (Heaven, 1996).

En un estudio con una metodología similar a la nuestra van Aken, van Lieshout y Scholte (1998) obtuvieron tres grandes prototipos de personalidad (Infracontrolado, Supracontrolado y Resiliente) a los que dividieron en dos grupos. De los seis grupos finales, el grupo que presentaba los comportamientos más antisociales, mostró puntuaciones muy bajas en Amabilidad y Responsabildiad, tal y como ocurre en nuestro estudio. Investigaciones más recientes en esta línea

han encontrado que el grupo Resiliente es el que menor riesgo tiene de llegar a presentar conductas problemáticas externalizantes estables en el tiempo (Van Den Akker, Deković, Asscher, Shiner, y Prinzie, 2013).

También queremos destacar la importancia que la dimensión Responsabilidad tiene en el grupo que hemos denominado como de Desinterés escolar, dimensión en la que este grupo obtiene una puntuación significativamente inferior al grupo Resiliente y al Disruptivo moderado. Desde esta perspectiva se confirma el papel que esta dimensión tiene en el rendimiento académico tal y como han mostrado, con diferentes metodologías, investigaciones como las realizadas por Graziano y Ward (1992) o Barbaranelli, Caprara, Rabasca, y Pastorelli (2003). Esta vinculación entre Responsabilidad, en negativo, y los Pobres hábitos de trabajo escolar se ha confirmado en los resultados de las regresiones realizadas, puesto que por sí misma explica el 37% del 38% del total de varianza.

Además de Responsabilidad, las regresiones han mostrado que Amabilidad, en negativo, y Neuroticismo, son también dos dimensiones muy relacionadas con los problemas de comportamiento evaluados por el ABC. Estos análisis completarían el perfil de personalidad del grupo Disruptivo, es decir, que puntuaciones muy bajas en Amabilidad y en Responsabilidad, combinada con una elevada puntuación en Neuroticismo predispondrían a los adolescentes a llevar a cabo conductas de disruptivas dentro y fuera de las aulas. Estos resultados confirman la implicación de estas tres dimensiones en la explicación de la aparición de problemas de conducta, tal y como han mostrado investigaciones previas llevadas a cabo con otro tipo de metodologías y muestras (Heaven, 1996; John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1994; Miller et al., 2008; Jones, Miller y Lynam, 2011).

En resumen, consideramos que las dimensiones de la personalidad pueden ayudarnos a explicar por qué algunos adolescentes son más proclives que otros a mostrar conductas antisociales, o visto desde otro punto de vista, qué hace que unos sujetos sean menos vulnerables que otros a este tipo de conductas. Por otro lado, creemos necesario realizar una comprobación de este tipo de perfiles en muestras más amplias, así como en muestras en las que se incluyan adolescentes con actos delictivos probados. De la misma manera también debemos tener en cuenta que este tipo de estudios pueden abrir líneas de investigación similares que sirvan para analizar qué papel juegan los rasgos de personalidad en el comportamiento en las redes sociales, en el ciberbullying, etc.

REFERENCIAS

- Adams, Ch. D., Kelley, M. L., y McCarthy, M. (1997). The Adolescent Behavior Checklist: Development and initial psychometric properties of a self-report measure for adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*(1), 77-86. doi: 10.1207/s15374424jccp2601_8

- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., y Van Aken, M. A. G. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality, 15*, 169-198. doi: 10.1002/per.408

- Barbaranelli, C., Caprara, C. V., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, *34*(4), 645-664. doi:10.1016/S0191-8869(02)00051-X

- Belsky, J. y Pluess, M. (2012). Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? *International Journal of Behavioral Development*, *36*(1), 2-10. doi:10.1177/0165025411406855

- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1999). *NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO revisado* [*NEO PI-R, revised NEO, Personality Inventory*]. Manual. Madrid: TEA Ediciones.

- Eysenck, H. J., y Gudjonsson, G. H. (1989). *The causes and cures of criminality*. Nueva York: Plenum Press

- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales* [*Personality and individual differences*]. Madrid: Pirámide.

- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. G. (1997). *EPQ-RS. Cuestionario revisado de personalidad de Eysenck* [Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R) and Short Scale (EPQ-RS)]. Madrid: TEA Ediciones.

- Graziano, W. G., y Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, *60*(2), 425-439. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00979.x

- Heaven, P. C. L. (1996b). Personality and self-reported delinquency: analysis of the "Big Five" personality dimensions. Personality and Individual Differences, *20*(1), 47-54. doi:10.1016/0191-8869(95)00136-T

- Jones, S. E., Miller, J. D. y Lynam, D. R. (2011). Personality antisocial behaviour, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, *39*(4), 329-337. doi:10.1016/j.jcrimjus.2011.03.004

- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "Little Five": exploring the nomological network of the Five-Factor Model of personality in adolescent boys. *Child Development*, *65*(1), 160-178. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00742.x

- Klimstra, T. A., Akse, J., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W. y Meeus W. H. J. (2010). Longitudinal associations between personality traits and problem behaviour symptoms in adolescence. *Journal of Research in Personality*, *44*(2), 273-284. doi:10.1016/j.jrp.2010.02.004

- Miller, J. D., y Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytical review. *Criminology, 39*(4), 765-798. doi:10.1111/j.1745-9125.2001.tb00940.x

- Miller, J. D., Lynam, D., y Jones, S. (2008). Externalizing behavior through the lens of the Five Factor-model: A focus on agreeableness and conscientiousness. *Journal of Personality Assessment*, *90*(2), 158-164. doi:10.1080/00223890701845245
- Sampson, R. J., y Laub, J. (1990). *Crime in the making*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shek, D. T. L., Ma, C. M. S. y Tang, C. Y. P. (2012). Delinquency and problem behavior intention among early adolescents in Hong Kong: profiles and psychosocial correlates. *International Journal on Disability and Human Development*, *11*(2), 151–158. doi:10.1515/ijdhd-2012-0017
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., y Scholte, R. H. J. (1998). *The social relationships and adjustment of the various personality types and subtypes*. In Paper Presented at the VIIth biennial meeting of the Society of Research on adolescence. San Diego: California.
- van den Akker, A. L., Deković, M., Asscher, J. J., Shiner, R. L. y Prinzie, P. (2013). Personality Types in Childhood: Relations to Latent Trajectory Classes of Problem Behavior and Overreactive Parenting Across the Transition Into Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 750-764. doi:10.1037/a0031184

Capítulo 10: contextualización de la educación intercultural a través de las TIC en las escuelas rurales.

Beatriz Manzano García
María Tomé Fernández

Resumen

En la actualidad las escuelas rurales al igual que el resto de los centros educativos pasan por un momento de renovación pedagógica en sus metodologías docentes.

Si a esto le unimos la actual casuística intercultural, en donde cada vez más los centros rurales se están convirtiendo en una representación de la sociedad multicultural del momentos. Nos encontramos en una situación particular en donde la educación de valores de convivencia intercultural no se puede llevar a cabo de la misma forma que se venía haciendo hasta el momento. Esta situación demanda el uso de las nuevas tecnologías fomentando de esta forma metodologías docentes más innovadoras en la formación de la educación intercultural del alumnado de la escuela rural.

Palabras claves: escuela rural, educación intercultural, nuevas tecnologías, TIC.

Contextualización.

Los cambios regulados en las prácticas docentes y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se han ido produciendo en las escuelas como consecuencia de la digitalización de las instituciones educativas, han dado lugar, según Del Moral et *al* (2014), a una transformación en la educación que afecta tanto a las estrategias didácticas como a los nuevos roles asumidos por profesorado y alumnado, a la cultura de la propia institución, así como a las políticas educativas mediadas.

En la Estrategia Europea 2020 la Comisión Europea propuso alcanzar cinco objetivos entre los que se apuesta por la investigación, la innovación y la educación. Dichos objetivos se enfocan en la modernización de los sistemas de formación en la educación europea (De Pablos, 2013). Entre lo que se propone la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los sectores para conseguir altos niveles de empleabilidad, productividad y cohesión social. Esto implica esfuerzos conjuntos entre lo intercultural, la educación y los esfuerzos de toda una sociedad diversa para convivir de manera pacífica en un clima de respeto y tolerancia, contribuyendo al enriquecimiento cultural.

Según Tomé (2012), en la última década, la apertura de fronteras entre naciones ha propiciado el resurgimiento de los flujos migratorios buscando nuevas oportunidades laborales y la aparición de una clase marginal carente de recursos, en la mayoría de los casos. Esta situación favorece la creación de un entorno educativo apoyado en valores. En la transmisión de dichos valores resulta fundamental el papel de la educación intercultural que toma sentido, según Leiva (2011), desde la universalidad de los valores para todas culturas. Según este autor, los sistemas educativos deben asegurar la base sobre la que apoyar la igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida: escolar, laboral y social, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Por tanto la educación intercultural, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia. (Leiva, 2011). Hablar de educación intercultural es, por tanto, hablar de derechos, justicia social y equidad.

La conciencia de la multiculturalidad, según Schmelkes (2004), se ha acrecentado como consecuencia de la inclusión de las tecnologías y su uso como herramientas para la comunicación, debido a que proporcionan un mayor contacto virtual en cualquier sitio y a cualquier hora eliminando fronteras. En este contexto, De Pablos (2013) señala que la cultura tecnológica se encuentra en constante progreso, cuyos cambios vienen dados por factores variados que se hallan marcados por la velocidad de evolución del mercado de las tecnologías. Los avances tecnológicos y los crecientes flujos migratorios plantean nuevas exigencias, demandas y desafíos a la educación. Para Leiva y Priegue (2012) en la actualidad nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y multicultural que aspira a la construcción de la interculturalidad en el terreno de lo presencial, y a la *digiculturalidad* en el ámbito virtual. Donde se ha pasado de una concepción del aprendizaje como un proceso individual por parte del alumnado, a otro en el que aprender es el resultado de las relaciones establecidas por docentes y alumnado a través de la interacción social, y en el que intervienen las TIC como herramientas generadas por y para la cultura y como agentes mediadores de nuevos aprendizajes. Según Hine (2004) el espacio en que ocurren las interrelaciones virtuales se produce socialmente y a la vez se nutre de las tecnologías que también poseen una base social. Lo que hace que dichos artefactos puedan concebirse como cultura y al mismo tiempo como artefactos culturales. En gran parte de la geografía española, existen escuelas rurales que se encuentran desarrollando proyectos colaborativos con el fin de aprovechar las sinergias innovadoras que son capaces de generar los docentes, mediante el uso de las TIC, orientados a compensar las carencias que muchas de ellas sufren al encontrase alejadas del medio urbano y de las oportunidades que brindan las grandes ciudades (Del Moral y Villalustre, 2007). La introducción de las TIC en el ámbito educativo en general se considera un factor clave para el progreso y el desarrollo, lo cual ha contribuido a impulsar numerosas iniciativas tanto en el ámbito internacional (Del Moral et *al*, 2014). Y en concreto para las escuelas rurales ha supuesto que Internet, según Bustos (2011), ha sido el motor que ha otorgado visibilidad a las escuelas rurales, ya que cada vez es más frecuente la creación de *web*, blogs, *wikis* y otras plataformas *online* nacionales e internacionales como por ejemplo www.escuelarural.net un espacio colectivo desde y para la escuela rural que da la oportunidad para que diferentes organizaciones educativas

colaboren con recursos, noticias o publicaciones. Y NEMED (*Network of Multigrade Education* o Red de Escuelas Rurales, financiada con fondos públicos europeos.

A lo largo de los últimos años, los estudios relacionados con las TIC se han centrado en analizar la revolución tecnológica y su impacto, olvidándose de un estudio en profundidad acerca de cómo se utiliza y de qué modo se incorpora a la vida diaria. (Hine, 2004). Un estudio realizado por Doménech i Armegí et *al* (2005) analiza el uso de Internet desde dos aproximaciones socioculturales. En primer lugar, Internet se concibe como un medio en el que se imita la realidad presencial fundamentada en el análisis de la toma de decisiones en grupo en un entorno virtual. Según este modelo, la comunicación a través de las TIC reduce o elimina los signos que son propios del contexto comunicativo presencial. Y segundo lugar, Internet se define como un medio que posee características propias. Por tanto no reproduce la vida presencial considerándolo otro medio óptimo para la interacción social (Manzano, 2015). Lo que requiere una profunda reflexión acerca del rol que ha de ejercer la escuela dentro de un nuevo paradigma inclusivo, intercultural y comprensivo que, según Priegue y Leiva (2012), se ha originado en un entorno tecnológico donde las TIC ofrecen amplias oportunidades para interaccionar eliminando las distancias entre las instituciones educativas y los entornos socioculturales diversos que giran alrededor de ellas. Ya que su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas ha conllevado cambios en las metodologías y prácticas docentes, estos autores defienden la necesidad de nuevos planteamientos organizativos y metodológicos basados en el aprendizaje cooperativo y participativo en red entre los centros educativos. Debido a que nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y multicultural, caracterizada por los continuos avances científicos, tecnológicos, en las telecomunicaciones y los constantes flujos migratorios, que plantean nuevas exigencias, demandas y desafíos al ámbito educativo (Leiva, 2013).

Por tanto la educación del siglo XXI ha de ser un espacio para la reconstrucción crítica de una cultura compleja, diversa, rica, cambiante y dinámica, (Tubela y Vilaseca, 2005) donde el aprendizaje en red y las TIC mejoren la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo de todas las personas (Pérez, 2012). Todo ello hace necesario reflexionar sobre qué papel han de asumir las escuelas aprovechando las posibilidades y oportunidades que nos ofrecen las TIC para superar esa distancia entre la escuela y las realidades socioculturales mediatizadas por el uso cada vez más masivo de las redes sociales (De Haro, 2010).

CONCLUSIÓN

De la reflexión teórica realizada en este trabajo se obtiene como conclusiones más relevantes la necesidad de inculcar en las escuelas rurales la educación intercultural a través de nuevas vías tecnológicas y de nuevas metodologías docentes.

Es fundamental la idea de que para adaptarse a los nuevos tiempos, las escuelas deben tener presente las realidades sociales actuales. Hasta tal punto que si las escuelas rurales están representadas por alumnos multiculturales, es obvio que los educadores y gestores de estas

escuelas trasmitan valores interculturales comunes que garanticen una convivencia intercultural optima.

En los nuevos tiempos esta convivencia se ve afectada por las nuevas realidades sociales en donde las nuevas tecnologías están presentes en la vida cotidiana de todas las personas. Por ello consideramos que la mejor forma de educar en valores interculturuales es por medio de las nuevas tecnologías presentes en los alumnos actuales y por supuesto presente en el alumnado rural.

BIBLIOGRAFÍA

- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- De Haro, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). Herramientas de la Web 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula abierta*, *35*(1,2), 106-116.
- Del Moral, M. E., Villalustre, L. y Neira, Mª. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42, 61-67.
- De Pablos, J. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Fuentes*, 13, 9-16.
- Doménech, M.; Tirado, F.J. & Vayreda, A. (2005). Aprender a participar en la vida pública a través de Internet. En Monereo et *al* (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(1).
- Leiva, J.J. y Priegue, D. (2012). Educación intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. *@TIC: Revista d´Innovació educativa.* 32-43.
- Leiva, J.J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM*, 25.
- Manzano, B. (2015). Comunicación y educación a través de las TIC y las redes sociales en el contexto de una cultura de aprendizaje. En *Aplicaciones actuales de la comunicación e interacción digitales*. Madrid: ACCI.
- Pérez, I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.
- Priegue, D. y Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTEC*, 40, 1-12.

- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *RMIE*, *9*(20), 9-13.

- Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía melillense.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Tubela, I. y Vilaseca J. (2005). *Sociedad del conocimiento, cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: UOC.

CAPÍTULO 11: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS.

Dra. Concetta Maria Sigona
Dra. Elena Peñalver Alcalde
Dra. María Amor Barros-del Rio

INTRODUCCIÓN

La utilización de estrategias pedagógicas innovadoras, como el *role playing* y la *dramatización,* es la más apropiadas en el desarrollo de la competencia comunicativa ya que se trata de herramientas cuya motivación es alta. Además, reducen los filtros afectivos y se crean las condiciones favorables para una adquisición duradera y no solo para un aprendizaje limitado en el tiempo (Krashen, 1983:44-48). El estudiante se convierte en artífice del propio proceso de aprendizaje. Se trata además de eliminar el estrés y el ansiedad en el estudiante intentando involucrarlo constantemente convirtiéndolo en sujeto dinámico y activo durante el aprendizaje porque el juego motiva de forma intrínseca ya que te libera, atrae el interés, fascina y encanta (Huizinga, 1973: 52). Se trata de una forma de aprender haciendo (*Learning by doing)* centrada en el estudiante.

El ansiedad en las actividades de expresión oral en clase de Inglés como lengua extranjera (*EFL*) limita muchas veces la *performance* de los estudiantes. Sus causas han de buscarse en el miedo a equivocarse debido al fuerte sentido del ridículo que los estudiantes poseen. Además de esto la inhibición impide que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo ya que los alumnos inhibidos construyen barreras evitando así el conseguimiento de un rol activo del alumno y de una comunicación relajada y sin tensiones. Otra causa hallada está relacionada con la motivación y más específicamente con la falta de motivación ya que los estudiantes, no teniendo que expresarse en inglés a diario, como obligación y necesidad, no consideran útil la comunicación en inglés dado que utilizan el idioma solo en el aula. Este estudio está mirado a contrarrestar la inhibición y la ansiedad y a fomentar, por otro lado, la motivación, la cual desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera (Sigona & Barros del Río, 2016). Más alta es la motivación más bajo será el filtro afectivo. Cuando los estudiantes se concentran en una actividad que les motiva mucho se le olvida el estrés y el ansiedad y el resultado es excelente.

Además, es importante que el estudiante aprenda a "hacer con el idioma" olvidándose de perseguir la continua corrección formal porque esto le bloquea rindiendo imposible una fluidez lingüística. Hoy en día el aprendizaje de un idioma extranjero se centra en la práctica, en aprender haciendo, y desde este punto de vista la utilización de las técnicas de role playing y simulación en clase responde perfectamente a estas nuevas exigencias. La lengua extranjera es en este sentido una

lengua en acción, con el fin de alcanzar objetivos específicos en situaciones significativas (Mian Alessio, 2013).

EL ROLE PLAYING

El role playing es una estrategia que se basa en la reconstrucción de una situación real en la que se pide a los estudiantes – actores que dejen de identificarse con ellos mismos para interpretar un rol social en interacción entre ellos. Se trata normalmente de roles organizativos o sociales según las instrucciones que pueden ser más o menos estructuradas y que son entregadas por el profesor. No todos los estudiantes participan activamente a la actividad en el mismo tiempo. Mientras un grupo de dos o tres estudiantes – actores lleva a cabo la performance, los demás son observadores de los contenidos, procedimientos y modalidades. De este modo se favorece un análisis sucesivo que marca la cooperación, promueve la interculturalidad y facilita una comunicación entre pares. Además se considera una forma de aprendizaje activo que, al combinar nuevos conocimientos y conocimientos previamente adquiridos, lleva a la obtención de un aprendizaje significativo por parte del alumnado (DeNeve & Heppner, 1997). Así como afirma Porter (2008), en el role play los estudiantes tienen que asumir ideas y posiciones distintas a las suyas, tienen que trabajar en equipo, tomar decisiones y responsabilidades en la clase.

DESARROLLO

Por este motivo, se ha realizado un estudio de caso, llevado a cabo en un curso de conversación en Inglés (nivel B2 +) para 15 docentes de la Universidad de Burgos, esta acción formativa se incluye dentro de la programación del Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE). Se ha tratado de una experiencia de preparación y dramatización de distintos diálogos seguidos por un debate final, con el fin de poder demostrar cómo y cuanto influyen la previa dedicación a la preparación de las actividades orales desarrolladas.

Al comienzo de las clases se investigó sobre eventuales problemas a la hora de expresarse en inglés y se preguntó a los estudiantes que tipo de actividad pudiera ayudarles en resolver estos problemas. Después de recoger los resultados se decidió proceder de la siguiente forma.

Según el tema desarrollado en clase, se han dedicado entre cuatro y seis horas de trabajo por cada tema, y, después de haber trabajado un vocabulario específico, las profesoras han dividido la clase en grupos de dos o tres y han propuesto a los alumnos la preparación de un role playing por cada tema. Cada grupo se ha dedicado a la ideación y preparación de un role playing, que se pondría en escena la semana siguiente. Los estudiantes se han centrado en la creación de una historia basada sobre un problema a resolver, han creado los personajes, han decidido el papel a realizar, han creado los diálogos y elegido los objetos que se iban a utilizar. Cada uno de los estudiantes asumía un determinado papel y debía resolver el problema según el rol interpretado. No se ha tratado de aprender el role de memoria ni de leer el texto, por esta razón se les ha pedido que no escribieran el role playing. Podían tomar alguna nota pero evitando transcribir por completo el texto y por

supuesto a la hora de dramatizar no podían utilizar las notas tomadas, exactamente como en el teatro. Se ha decidido proceder de esta forma para mantener alta la espontaneidad de la situación y para que los estudiantes se sintieran cuanto más involucrados en una situación real. Por esta razón las profesoras les han pedido que buscaran cualquier objeto que les pudiera ayudar en el desarrollo de la actividad. A ello seguía la dramatización del diálogo. Durante la preparación de la escena se les pedía al resto de la clase que se quedara fuera unos minutos. Luego entraban y se sentaban en semicírculo para no tener problemas a la hora de ver y escuchar la puesta en escena. Durante el actuación el resto de la clase escuchaba, observaba y tomaba notas de los distintos elementos de la situación interpretada para luego dar lugar a un debate final durante el cual se analizaban y valoraban estos mismos elementos: el problema, los sentimientos expresados, las actitudes, las soluciones propuestas etc.(Martín, 1992). Para ello las profesoras han creado una tabla cuyo orden debían seguir para facilitar el debate y respetar los turnos. Las profesoras - moderadoras no han intervenido en el debate simplemente han asistido a ello y han tomado notas para el *feedback* final. Este tipo de trabajo ha ayudado a los estudiantes por un lado en el desarrollo de una mayor autonomía en el aprendizaje y por otro lado han desarrollado un alto grado de compromiso y responsabilidad.

También en algunas ocasiones y bajo el consentimiento de los alumnos, se grabaron los role playing para poderlos analizar más a fondo. Se escuchaban durante la clase siguiente y se les pedía a los estudiantes que tomaran notas sobre lo bueno y lo malo de la actividad desarrollada.

Además es importante añadir que la implicación del alumnado en la preparación del role playing ha hecho que la motivación y participación de los alumnos mejorara así como su fluidez y espontaneidad en expresarse en el idioma extranjero estudiado.

CONCLUSIONES

La utilización del role playing en la clase de lengua extranjera aporta enriquecimiento tanto a nivel lingüístico como a nivel personal. El estudiante, a través de esta estrategia, aprende a defenderse en situaciones perfectamente contextualizadas en la realidad. Además aprenden a saber hacer con la lengua utilizando aspectos físicos y mentales de la comunicación (Nofri, 2010). La utilización de estas estrategias, así como dicen Barroso García y Fontecha López (1999), ha favorecido el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; ha posibilitado el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y ha favorecido que los estudiantes aprendieran y adquirieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones propuestas, los personajes que han intervenido en el role playing, las soluciones al conflicto planteado.

Además tratándose de una estrategia adapta a cualquier nivel, lo que se ha hecho en esta intervención ha sido poner en práctica el lenguaje específico que el área comunicativa y la situación requerían (Pérez Gutierrez, 2005) por cada tema trabajado en clase de manera que nuestros estudiantes de nivel B2 pudieran seguir aprendiendo. También cabe subrayar que cuanto más nos emociona algo más estamos motivados en aprender y en este sentido trabajar con estas

estrategias pedagógicas nos ayuda a mantener tan alta la motivación en el estudio de la lengua extranjera ya que los estudiantes se ensimisman por completo y de manera natural en los roles interpretados.

Finalmente es importante destacar la importancia de esta experiencia en cuanto a la innovación que representa en el campo: dejar que sean los estudiantes los que ideen y creen el diálogo, decidan sus roles y preparen detalladamente su actividad para poderla dramatizar sucesivamente, el debate final, durante el cual hay intercambio de informaciones sobre las actividades dramatizados.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Alessio, A. M. Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. Revista de Lenguas Modernas, (19).
- Barbato, M. (1999). El juego es algo serio (pp. 75-85). En C. Pregnam (comp.). Juego, aprendizaje y creatividad. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Boquete, G. (2012). El uso del juego dramático en el aula de lenguas: las destrezas orales. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- DeNeve, K. & Heppner, M. (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. Innovative Higher Education, vol. 21, Nº 3, 231-246.
- Gutiérrez, M. P. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas, (12), 4.
- García, C. B., & López, M. F. La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. Comunicación, lenguaje y educación, 4(15), 63-68.
- Nolasco, R. y L. Arthur (1 987) Conversation, Oxford, Oxford University Press.
- Pérez Gutiérrez, M. (1992). Actividades de comunicación en la clase de lengua extranjera: los juegos de actuación.

- Porter, A. (2008). Role-playing and religion: Using games to educate millennial. Teaching Theology and Religion Journal, vol. 11, Nº 4, 230-235.
- Ruiz Álvarez, R. y , J.A. Martínez Berbel (eds.) (1996), Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada.
- Sigona, C. M., & Barros-del Río, M. A. Motivation and Mistakes in the Oral Competence of Future Teachers of English. Glancing Backwards To Build a Future in English Studies, 321.

CAPÍTULO 12: LA IMPORTANCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS RURALES

Beatriz Manzano García
María Tomé Fernández

RESUMEN.

En los últimos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación e Internet se han convertido en elementos clave en la transformación sociocultural, en tanto en cuanto han modificado las formas de comunicación e interacción social existentes en la sociedad que las creó; y al mismo tiempo han conllevado la transformación educacional, al traer consigo la reorganización metodológica y la creación de nuevas estrategias pedagógicas con su inclusión en las aulas. Este artículo se propone como una reflexión, apoyada en estudios previos, acerca de la necesidad de reconocer a las TIC como herramientas que pueden servir para la inmersión del alumnado en entornos culturalmente diversos enriqueciendo su interconexión sociocultural en las escuelas rurales.

Palabras clave: TIC, Educación Intercultural, Escuelas Rurales, Sociocultural, Internet.

EL PAPEL DE LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS.

Hace una década, un bajo porcentaje de profesorado guardaba en su mente un lugar para hacer frente a una educación diversa, culturalmente hablando, en sus aulas. Sin embargo, durante la última década cada vez más son más los profesores/as interesados en la interculturalidad. Situación a la que ha contribuido la sensibilización y concienciación por parte de los medios de comunicación y los organismos internacionales. (Jordán, 2007). Según el Informe a la UNESCO elaborado por Delors en el año 1996[2], la educación puede convertirse en un elemento de cohesión si tiene en cuenta la diversidad cultural y si al mismo tiempo evita la exclusión social. Para lo cual Bartolomé (2002) plantea la práctica de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores comunes compartidos, la participación en proyectos de participación conjunta donde cada persona adopte su rol y responsabilidad.

[2] Delors (1996): La educación encierra un tesoro.

Según datos revelados por el Ministerio de Educación a través del Informe Anual "Datos y Cifras para el curso académico 2015-2016"[3] el número de alumnos y alumnas procedentes de países extranjeros ha ido fluctuando a lo largo de la última década, situándose en la actualidad en un total de 712.098 alumnos/as matriculados en los diferentes niveles educativos. Tal y como se muestra en la Tabla 1.

Niveles y enseñanzas	2004/2005	2009/2010	2013/2014	2014/2015
Educación Infantil	85.834	126.939	153.776	148.730
Educación Primaria	199.023	295.879	246.735	245.684
Educación Especial	1.588	3.464	4.027	3.981
ESO[1]	124.878	217.194	191.777	179.612
Bachillerato	19.202	38.661	48.716	46.327
FP Básica	-	-	-	6.619
FP Grado Medio	8.195	23.078	30.972	31.370
FP Grado Superior	7.195	16.449	17.585	18.304
PCPI[2]	4.021	12.344	16.461	4.152
Otros programas formativos	-	-	-	3.407
Enseñanzas de régimen especial	10.582	28.412	26.200	23.912
Total	460.518	762.420	736.249	712.098
(1) Educación Secundaria Obligatoria; (2) Programas de Cualificación Profesional Inicial.				

Tabla 7. Número de alumnado extranjero según niveles educativos y curso académico. Fuente: MECD (2015).

Se aprecia en estos datos un notable crecimiento en el número de alumnado extranjero censado en el período 2004-2005, con un total de 460.518 alumnos/as, frente a los 762.420 alumnos/as del período académico 2009/2010. Dicho período se corresponde con el apogeo inmigratorio acontecido en nuestro país que acogió a miles de personas y familias que encontraron en España un apropiado refugio de nuevas oportunidades laborales y sociales. Según esta tabla, tanto en el período académico 2013/2014 y el actual período, es decir, 2015/2016, ha habido un descenso en el número de alumnos/as extranjeros con un total de (736.249 y 712.098) respectivamente. Lo que puede estar asociado al cambio económico-laboral experimentado en nuestro país en los últimos años que ha conllevado, a su vez, cambios sociales y el descenso en los flujos migratorios de las familias que se han visto obligadas, en la mayoría de casos, a retornar a sus países de origen, y junto con ellos los niños/as y jóvenes en edad escolar. Sin embargo estos datos constatan que a pesar de las variaciones, contamos con alumnado extranjero en nuestras aulas. Teniendo en cuenta que, según este Informe del MECD el total de alumnos y alumnas matriculados durante el curso académico 2013/2014 fue de 8.090.611, el alumnado extranjero representa casi el 8% del total de alumnos y alumnas matriculados en enseñanzas de régimen general, tal y como se representa en el Gráfico 1.

[3] Este informe se puede consultar en el siguiente enlace: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html

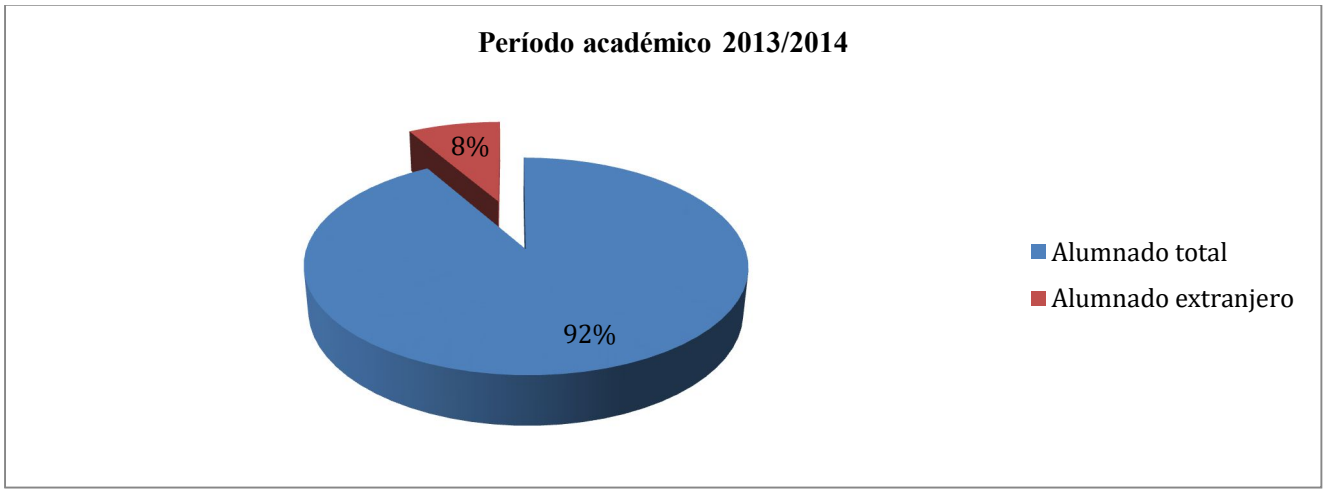

Ilustración 5. Porcentaje de alumnos/as matriculados/as en el período académico 2013/2014.

Es decir, a pesar de los cambios políticos, sociales, económicos y laborales, así como las fluctuaciones en los movimientos migratorios acaecidos en los últimos años en nuestro país y que han afectado de manera directa a la educación, aún contamos en nuestras aulas con un elevado número de alumnos y alumnas que proceden de otros países. Lo que nos aporta un innegable enriquecimiento social y cultural que debe ser aprovechado como oportunidad para la educación en valores interculturales en las instituciones educativas. Según Leiva (2011), se trata de servirse de los beneficios pedagógicos que ofrece la diversidad de alumnado en las aulas, convirtiéndolas en espacios multiculturales de convivencia, participación y aprendizaje social, potenciando el desarrollo de competencias socioemocionales, y al mismo tiempo, otorgando un carácter dinámico a la multiculturalidad. Para lo cual Banks (1994) señala cinco pautas. En *primer lugar*, hacer un análisis inicial de las prácticas docentes. *Segundo*, potenciar la dimensión constructiva del conocimiento analizando la metodología llevada a cabo con el fin de adaptar los métodos y prácticas a la diversidad cultural. *En tercer lugar*, eliminar actividades y lenguaje en las aulas que favorezca el sexismo, el racismo, la xenofobia o los prejuicios. *Cuarto,* trabajar desde lo que denomina el autor, la Pedagogía de la equidad, que consiste en que el profesorado orienta su práctica a conseguir una calidad mayor del aprendizaje para todo su alumnado independientemente de su procedencia socio cultural. Y *por último*, procurar una cultura escolar del *empowerment,* es decir, que la organización de las instituciones educativas realmente favorezca llevar a cabo una educación intercultural de calidad.

Todas estas propuestas requieren cambios metodológicos en las actuales prácticas pedagógicas que conviertan las enseñanzas en humanizantes y cooperativas trabajando desde un curriculum inclusivo. Para lo que se requiere la aceptación, el conocimiento y la promoción de la propia cultura, sobrepasando la xenofobia, el racismo, las desigualdades o la discriminación, desde una actitud crítica. (López, 2004). Según Barandica (2007), hay que enfocarse en las similitudes entre culturas, trabajando desde la globalidad y promoviendo procesos de intercambio, interacción y cooperación y operando desde la igualdad de oportunidades.

Nos aproximamos al concepto de interculturalidad a partir de estudios realizados por otros autores como Auris (2007) que la define como el hilo conductor necesario para desarrollar prácticas que fomenten y cultiven la pluralidad entre los seres humanos desde el respeto a sus derechos y a la propia cultura. Al mismo tiempo que el instrumento adecuado para la concreción de la pluralidad de sociedades diferentes incorporando las diversidades culturales como un componente estructural de la conciencia nacional. Mientras que la educación intercultural fue definida por la Comunidad Europea en 1994 como el conjunto de prácticas educativas diseñadas para el favorecer el respeto mutuo y el entendimiento entre el alumnado, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso. Y nutre los principios de una educación inclusiva, donde el eje pedagógico es la convivencia de las diferentes culturales como factor de enriquecimiento educativo. (Aguado, 2003). Según este autor, aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad que, desde una perspectiva pedagógica, debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar propuestas de intervención educativa para la mejora de la acción democrática.

Todo esto supone un reto continuo al sistema educativo actual, ya que se ha de dar respuesta a la diversidad de necesidades que van surgiendo en el día a día de estos alumnos y alumnas. Para Leiva (2011), la importancia de atender a la diversidad cultural en las aulas se encuentra en el esfuerzo realizado por toda la comunidad educativa en pro de garantizar una promoción positiva de dicha diversidad como garantía de la cohesión social, la solidaridad y, por tanto, la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social. La educación intercultural se convierte así en la estrategia pedagógica idónea de carácter inclusivo que da respuesta a las necesidades de formar en valores de respeto a la diversidad cultural en el contexto de una cultura cada vez más heterogénea y plural. Defendiendo aulas donde se fomente la convivencia democrática y donde todos participen en la construcción de un conocimiento entre cultural que sea relevante. Y donde el respeto nazca de las actitudes y comportamientos del propio profesorado. Por tanto, la educación intercultural surge con la intención de crear respuestas educativas, que desde la cooperación y colaboración conjunta profundicen en la inclusión del alumnado procedente de culturas diversas.

INCORPORACIÓN DE LA TIC A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS RURALES.

La inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje plantea una serie de retos y necesidades formativas, ya que dichas tecnologías contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sirven como vehículo de comunicación y de intercambio de información (Cano y Gras, 2006). La presencia de las TIC en los centros educativos ha crecido de forma significativa convirtiéndose en herramientas capaces de provocar modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Del Moral et *al*, 2014). Sin embargo, al igual que su uso en la enseñanza está teniendo un papel muy importante para lograr un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos, también constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos. (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010). Es decir, lo realmente

relevante de las tecnologías no es ya solo su potencial para facilitar el acceso a la información sino sus posibilidades para incrementar los procesos de comunicación interpersonal al margen de las dimensiones espacio-tiempo y la construcción compartida del conocimiento. (Leiva, 2013). Así como su utilización como medio para generar aprendizajes. (Del Moral et *al*, 2014). Para materializar los conceptos de interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio, conocimiento, enriquecimiento y ciudadanía intercultural, es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, participativo y conjunto entre los centros de todos los lugares del mundo (Puigvert et *al*, 2006). Y para lograr esta iniciativa, las TIC constituyen una herramienta fundamental.

Por tanto, es necesario comprender y aceptar que hoy día nuestros contextos culturales están sometidos a influencias provenientes de orígenes diversos y que la globalización social y económica acelera el proceso de homogenización cultural. (Lluch, 2005). Ante la creciente interconexión tecnológica de la sociedad actual, propiciada por dichas tecnologías e Internet no deberían existir dudas acerca de que es necesario educar para vivir en sociedades multiculturales, ante las que obviamente tampoco debería existir un único proyecto educativo. (Lugo, 2015). Según la autora, las TIC propician interacciones diferentes a la presencialidad y, por ende, una socialización diferente, nuevas formas de acceder al conocimiento, nuevos ambientes en los cuales construir valores y creencias. Además, tienen la capacidad de atravesar los espacios sociales, académicos y geográficos, modificando las formas de pensar y actuar. Sobre estas mismas ideas, Navarro (2007) asegura que, no deben concebirse como un simple instrumento para la transmisión de información ni como una sociedad diferente, sino que debe analizarse como una institución social dentro de la sociedad en la que emergieron.

Así es, las TIC e Internet se han convertido en elementos clave en la transformación sociocultural, en tanto en cuanto han modificado las formas de comunicación e interacción social existentes en la sociedad que las creó; y al mismo tiempo han conllevado la transformación educacional, al traer consigo la reorganización metodológica y la creación de nuevas estrategias pedagógicas con su inclusión en las aulas. Ahora bien, nos encontramos en un momento en el que la diversidad de las aulas exige el avance hacia otras prácticas que requieren nuevas dotes y mayores esfuerzos por parte de toda la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular, para diseñar el tándem perfecto entre la riqueza cultural que poseemos en los entornos escolares y el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y materiales de los que están dotados los centros educativos aportados por las instituciones públicas en años anteriores a través de los Planes nacionales y autonómicos para el fomento de la conversión de las aulas tradicionales en aulas digitales. Proceso que se ha vivido de manera diferente dependiendo del contexto, comunidad autónoma, situación, recursos y circunstancias asociadas a cada institución educativa. En un primer momento el caso de las escuelas rurales, la realidad fue algo diferente, ya que uno de los elementos que condicionaron ciertos elementos como la calidad de los servicios, las iniciativas individuales y colectivas así como la actualización de información y conocimiento fue, según Bustos (2011), el acceso a Internet. Debido a que su acceso ha resultado ser más complicado en estas escuelas que en las emplazadas en zonas urbanas. A lo que se le une la escasez de personal cualificado y un servicio técnico suficiente que asegurara el adecuado mantenimiento del equipamiento tecnológico instalado en los centros educativos. Como consecuencia de ello ha sido el no aprovechamiento de las ventajas que las TIC e Internet pueden ofrecer como herramientas de

comunicación e interrelación entre personas. Resultados contrapuestos a los propósitos que se establecieron en "La Declaración de Valencia" en torno a la Conferencia Europea (2003) donde se habló de una sociedad de la información como instrumento clave para el desarrollo rural, y donde se hizo hincapié en que los poderes políticos debían igualar las prestaciones y ventajas de las TIC e Internet en zonas rurales y urbanas. No obstante, si bien la situación inicial fue la comentada, más adelante la acción conjunta de dichos poderes está sumando fuerzas para avanzar de manera positiva en dicho propósito. Y en la actualidad son numerosas las escuelas rurales que han ido incorporado las TIC a la normalidad de sus aulas y han adaptado el curriculum tradicional.

En términos generales y con el fin de aunar las posibilidades ofrecidas por las tecnologías para el desarrollo de una educación intercultural en las aulas, Leiva (2011), sostiene que la comunidad educativa ha de ser consciente y capaz de generar en los centros escolares una educación intercultural que vertebre e impregne las prácticas escolares, con la incorporación crítica de diversas herramientas como las TIC como elemento básico de la dinámica educativa que tiene que implicar que todos los miembros de la comunidad educativa se conviertan en productores y no en meros consumidores de *e-learning*, así como la generación de iniciativas socioeducativas que incorporen la dimensión comunitaria a la acción educativa y, al mismo tiempo, provoquen que la escuela sea generadora de cambios e iniciativas en la dimensión cultural de los entornos sociales más cercanos. Señalando además que, es aquí donde adquiere pleno sentido un enfoque inclusivo e integrador de las posibilidades de la interculturalidad como plataforma pedagógica para la generación de convivencia, participación y ciudadanía intercultural.

CONCLUSIÓN.

El principal propósito constitutivo para este artículo, establecido al comienzo del mismo, era la reflexión, apoyada en estudios previos, acerca de la necesidad de reconocer a las TIC como herramientas que pueden servir para la inmersión del alumnado en entornos culturalmente diversos enriqueciendo su interconexión sociocultural en las escuelas rurales. A lo largo de este trabajo se ha ido reflexionando acerca de las diferentes contribuciones acerca de la temática, contribuyendo así a la consecución de dicho propósito. Tras la revisión de la bibliografía realizada se han encontrado diversos estudios previos relacionados, por una parte, con la inclusión y el uso de las TIC en las escuelas rurales como los realizados por (Del Moral y Villalustre, 2007; Área, 2008; Espuny et *al*, 2010; García-Valcárcel y Basilota, 2012; Del Moral et *al,* 2014; Raso, Hinojo y Solá, 2014). Y por otra, menos numerosos, estudios relacionados con la educación intercultural a través de los medios como el realizado por Dezuanni y Monroy-Hernández (2012). No encontrándose, sin embargo, estudios que combinen ambos aspectos, es decir cuyos objetivos estén enfocados a la inclusión de la interculturalidad en los medios o la educación interculturalidad a través de la TIC e Internet en las escuelas rurales, al menos en nuestro país. Por tanto se propone continuar con esta línea temática para futuros estudios con el fin de establecer estrategias de trabajo para conseguir combinar interculturalidad y TIC. En una línea de trabajo afín a ésta cabe mencionar el estudio de Coll, Bustos y Engel (2007), donde se propone la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, a través del uso de soportes digitales como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de

comunicación y de intercambio, al tiempo que como instrumento para promover el aprendizaje de sus miembros.

Por tanto, se propone la inclusión de la interculturalidad en Internet y su inclusión en el curriculum escolar. Al igual que ya está sucediendo en otros lugares como por ejemplo Chile, que según un estudio realizado por la Universidad Católica de Temuco en 2009[4], se asegura que el tema de la interculturalidad se encuentra ampliamente incorporado en Internet, desde diferentes formatos, perspectivas e idiomas. Haciendo referencia a diversas fuentes y enlaces alojados en Internet donde acceder a múltiples recursos relacionados con dicha temática.

Para lo cual se requiere contar en nuestro país de los recursos suficientes y profesionales adecuadamente formados en la temática. Y por tanto, se sugiere la creación de una materia especializada en la educación intercultural a través de las TIC en las escuelas para los grados relacionados con la educación. Y para ello, a su vez, es necesario elaborar un curriculum adaptado a dichas enseñanzas para esta materia y profesionales especializados en dicha materia.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGrawHill Interamericana. En Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(1).
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de competencias informacionales y digitales. [Documento en línea] Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf (Consultado: 14 Enero, 2016).
- Auris, W. (2007). Políticas Interculturales. [Documento en línea]. Disponible: http://www.monografias.com (Consultado: 05 Enero, 2015).
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barandica, E. (2007). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En Essomba, M. (Coord.) et *al* (2007).*Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (pág. 15-20). Barcelona: Graó.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

[4] Hepp. P. (2009).

- Cano, M. y Gras, A. (2006). TIC@´T: Una metodología no presencial para el aprendizaje de herramientas TIC y la formación interdisciplinar para toda la comunidad educativa. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, *1*(4).

- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. En Leiva, J.J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM*, 25.

- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). Herramientas de la Web 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula abierta*, *35*(1,2), 106-116.

- Del Moral, M. E., Villalustre, L. y Neira, Mª. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42, 61-67.

- Dezuanni, M. y Monroy-Hernández, A, (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, *19*(38), 59-66.

- Espuny, C., Gisbert, M. y Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las aulas. EDUTEC, 32.

- García-Valcárcel, A. y Basilota, V. (2012). Implantación del Programa Escuela 2.0. Análisis de un caso de Centro Rural Agrupado. *EDUSER*, 4(1), 1-16.

- Hepp, P. (2009). Las tecnologías digitales en contextos interculturales. *Revista CUHSO*, *17*(1), 83-90.

- Jordán. J.J. (2007). El profesorado ante la educación intercultural. En Essomba, M. (Coord.) et *al* (2007).*Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (p. 65-74). Barcelona: Graó.

- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(1).

- Leiva, J.J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM*, 25.

- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.

- Lugo, L. (2015). La educación virtual y hegemonía cultural. Una mirada desde la interculturalidad. *Razón y Palabra*, 61. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n61/varia/llugo.html (Consultado: 05 Enero, 2015).

- Lluch, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. En Fernández G., T. y Molina, J. (Coord.)(2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. (p.179-216). Madrid: Alianza Editorial.

- Navarro, G. (2007). Hegemonía y Subalternidad en la Red Internet.Institut Català d'Antropologia (ICA). En Lugo, L. (2015). La educación virtual y hegemonía cultural. Una mirada desde la interculturalidad. *Razón y Palabra*, 61. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n61/varia/llugo.html (Consultado: 05 Enero, 2015).

- Puigvert, L. et *al*. (2006). *Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento.* Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- Prendes, M.P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestro. *Comunicar,* 35, 175-182.

- Raso, F., Hinojoso, Mª. A. y Solá, J. Mª. (2014). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo. *REICE*, *13*(1)139-159.

CAPÍTULO 13: INTERPRETACIÓN MUSICAL E IMAGEN SONORA: LA PERSPECTIVA DEL DIRECTOR DE ORQUESTA

Marta Vela-Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

El objetivo del estudio se centra en la mejora de la enseñanza de la interpretación musical a partir del conocimiento intelectual de la obra desde distintas técnicas de estudio utilizadas por el director de orquesta. El propósito reside en utilizar una metodología de análisis musical novedosa –el análisis gráfico-sonoro– surgida de un conjunto de estrategias de estudio en el ámbito de la dirección orquestal que pueden ser aplicadas en el estudio de la interpretación instrumental. Los beneficios que ofrece esta metodología han sido estudiados mediante un diseño de investigación de tipo cualitativo en distintos centros superiores de España, Alemania y Reino Unido, y han aportado diversas conclusiones en cuanto a la utilidad de esta metodología sobre el alumnado. Las contribuciones de este trabajo se centran en la elaboración de un material de estudio privilegiado tanto para alumnos como para docentes –las láminas de análisis gráfico-sonoro–, que pueda profundizar en el estudio de la obra musical como fuente de conocimiento interpretativo.

Palabras clave: enseñanza_interpretación musical_dirección orquestal_análisis

Cualquier músico, ya sea intérprete o compositor, debe saber *cómo funciona* la música. Para seguir con la metáfora del camino inverso del compositor que debería ser recorrido por el intérprete, el músico debería conocer en profundidad todos los *caminos* posibles, cuantos más, mejor, como se hacía en el pasado.

> *"No se puede negar que hoy esta música está en peligro. Numerosos indicios lo demuestran. Esto quiere decir que toda nuestra vida musical, tal como la conocemos, está en peligro, y considero sumamente importante llamar la atención sobre este peligro porque hasta ahora apenas hemos tomado conciencia de ello" (Furtwängler, 2011: 29).*

Por tanto, la labor de la enseñanza reside en ofrecer al alumno una formación integral que comprenda, antes que nada, las leyes fundamentales de la música, es decir, el estudio de los códigos simbólicos y las relaciones internas del discurso:

> *"He dicho ya que un profesor, tanto si enseña canto (asimilo la voz humana a un instrumento) o cualquier otro instrumento, debe ante todo enseñar, comentar y explicar la música" (Neuhaus, 1987: 164).*

En muchos casos de nuestros días, la enseñanza del contenido de la obra ha sido desplazada por un interés desmedido hacia la técnica instrumental. Buena muestra de esta situación es la cantidad de tratados teóricos –que han proliferado, desde finales del siglo XIX–, sobre el análisis de la obra, enfocados al aprendizaje de compositores y directores, frente a la inexistencia del mismo material, dirigido a intérpretes, más allá de los manuales de técnica instrumental, repletos de ejercicios mecánicos y repetitivos.

De este modo, el instrumentista debería ser educado en una visión de la música semejante a la del director de orquesta, dado que la formación convencional de la actualidad parece ser cada vez más defectuosa, como ha afirmado el director Riccardo Muti:

> *"De hecho, actualmente hay muy, muy pocos grandes cantantes. La situación es trágica. Escenificar determinadas óperas se ha convertido en todo problema. Para ser un buen cantante necesitas una bella voz, buena presencia, inteligencia musical y una buena técnica. Es difícil que todas estas virtudes en una misma persona. Sin embargo, no acabo de entender por qué hay en la actualidad menos grandes voces que en décadas anteriores. Quizá tenga que ver con el modo en que se enseña a los cantantes, porque ya no hay buenos profesores" (Matheopoulos, 2004: 291).*

La metodología de estudio del director, por tanto, está basada en un minucioso trabajo analítico previo al momento en que la obra se convierte en sonido. De esta manera, cuando el director sube al podio el primer día de ensayo, la mayoría del trabajo interpretativo ya está perfectamente estructurado en su cabeza, así como la secuencia de todas las estrategias musicales que utilizará durante los ensayos para dar vida a la partitura.

Hector Berlioz, uno de los primeros directores de orquesta profesionales de la historia, junto a Felix Mendelsshon y Richard Wagner, enunciaba, durante la primera mitad del siglo XIX, todas las labores a que debía enfrentarse el director en el transcurso de un ensayo:

> *"El director de orquesta debe ver y oír, debe ser ágil y riguroso, conocer la composición, la naturaleza y la extensión de los instrumentos, saber leer la partitura y poseer, además del talento especial del que intentamos explicar las cualidades constitutivas, otros dones casi indefinibles, sin los que un vínculo invisible no puede establecerse entre él y aquéllos a quienes dirige... " (LLORT, 2005: 157).*

En este lento proceso de aprehensión de las relaciones internas de la música –en que el análisis juega un papel fundamental–, el estudio del director, antes del ensayo, se orienta, en primer lugar, hacia la formación de una imagen *ideal* de la obra, que trata de recrear, al detalle, en su cabeza, todos los elementos de la futura interpretación.

Esta imagen sonora, previa al sonido, no sólo se debe trabajar desde el principio en la preparación de una obra, sino también desde el inicio de la educación de cualquier músico. En el caso de la dirección orquestal, esta imagen *ideal*, que recoge todos los elementos de un estilo artístico determinado, es un paso insustituible en la transformación de la partitura en sonido, a causa de la gran cantidad de labores musicales y humanas que recaen sobre la figura del director. Por tanto, la

formación mental de esta imagen requiere un gran esfuerzo de imaginación sonora y musical, así como un largo período de reflexión sobre la misma, que marca la génesis de la futura interpretación, en palabras de los directores Hermann Scherchen y Ernst Ansermet:

> *"El director debe tener una audición interna de la obra tan perfecta como la tuvo su autor. El artista creador levanta su obra con materiales espirituales; él descubre nuevas coloraciones del sonido, tiene una intuición nueva de la materia; los sonidos reciben la impronta de su personalidad" (Scherchen, 2005: 3).*

> *"Me llevó semanas meterme en mi oído esa estructura melódico-armónica [la del Concierto para violoncelo de Frank Martin], es decir, ser capaz de oírla en mi cabeza antes de oírla tocada por los instrumentos; y es así como entiendo el trabajo del director de orquesta; debe tener la música en su interior si quiere controlar su ejecución" (Ansermet, 2000: 145).*

En este punto, podríamos resumir el proceso de interpretación desde el punto de vista del director de orquesta en dos fases: la formación de la imagen a través del estudio y la encarnación en sonido desde el ensayo –y, posteriormente, la ejecución pública–. De esta forma, el director sintetiza en la imagen mental no sólo su conocimiento de la obra en tanto que código escrito, sino que recrea en su imaginación, a su vez, una multiplicidad de elementos musicales, en su mayoría, derivados de un profundo estudio intelectual de la obra, en tanto que código artístico.

Durante el proceso de la formación de la imagen mental director se ponen en juego otros factores derivados de la experiencia musical: memoria, fantasía, audición interna, *tempo*, etc., que han de ser sometidos, por tanto, al estilo correspondiente y, por supuesto, también a la personalidad del intérprete. Por tanto, en un sentido intelectual, la imagen de la obra se ha de moldear constantemente a través de un cuidadoso análisis que trate de hallar las relaciones internas de la música y su jerarquía a través de parámetros: estructura, forma, secciones, frases, desarrollo armónico…, y un interminable etcétera. El período de reflexión en que el director forja su imagen mental de una obra es, en gran medida, un proceso analítico de distintos niveles consciencia progresiva, en palabras los directores Leonard Bernstein y Antoni Ros Marbà:

> *"Luego, cuando ya tengo esa forma básica en la cabeza, comienzo de nuevo, analizándola ahora con detalle, no memorizando las notas compás por compás o frase por frase; simplemente la analizo. La memorización viene por sí sola y, cuanto mejor sea la partitura, más fácil es memorizarla (…) Después de analizar la estructura y la relación entre cada uno de los componentes, puedes centrarte en los detalles. El trabajo es interminable.Y cuanto mejor sea la obra, más interminable será su estudio"(Matheopoulos, 2004: 40-41).*

> *"Hay que ir de lo general a lo particular haciéndose poco a poco con la obra hasta que se tiene asimilada en la conciencia, y, para mí, al menos, para esto es imprescindible memorizar, si no todas, al menos las grandes obras. Es una necesidad visceral. Si no lo*

> *hago, me auto-traiciono. La obra no es mía, aunque para que lo sea necesito un largo período de reflexión" (Madigan, 2008: 138).*

En suma, cuanto más elaborada, técnica y sonoramente, sea la imagen creada por el director en su proceso de estudio, más completa y artística será la versión *encarnada* de la música y, evidentemente, este trabajo previo en profundidad depende, casi íntegramente, del bagaje cultural del director y de su capacidad analítica para obtener conocimiento de los códigos simbólicos de la música y de su estilo correspondiente:

> *"Pero sí que hay un secreto para sentir la necesidad de un décimo ensayo cuando se está ensayando por novena vez y todavía se escuchan cosas que pueden quedar mejor: es que se sabe que todavía haya algo por decir en el décimo ensayo. 'Ésta es exactamente la diferencia: un mal director ignora a menudo lo que sea de hacer después del tercer ensayo; no tiene nada más que decir; se satisface con facilidad porque no dispone de mayor capacidad de discriminación y por quien no existen nada que le dicte mayores exigencias. Y la causa es ésta: el hombre creador concibe dentro de él una imagen completa de lo que desea realizar: la ejecución, como todo lo que lleve acabo, habrá de ser tan perfecta como la imagen' "(Schoenberg, 2007: 43).*

El director, a causa de su colosal labor frente a la orquesta, puede ser considerado como el intérprete por antonomasia y, por tanto, su metodología de aprendizaje de la obra –en la que incide, de manera especial, el estudio de la composición– debería ser conocida por todos los instrumentistas, y, en particular, por los pianistas, cuyo instrumento reproduce, en multitud de ocasiones, la multiplicidad sonora de la orquesta. El privilegio del director, frente al resto de músicos –ya toquen solos o en conjunto– reside en el estudio de la obra *previo* al ensayo y en la escucha de la música *desde fuera*, dos estrategias que deberían ser practicadas, en la medida de lo posible, por el resto de los músicos en el estudio personal de su instrumento.

Para lograr este objetivo, el análisis se presenta como una herramienta privilegiada en el estudio de los parámetros musicales que componen las directrices artísticas de cada estilo, a causa de su marcada interdisciplinariedad, que abarca áreas técnicas como históricas y estéticas dentro del inmenso campo de la música. Mientras que en algunas ocasiones, el análisis se ha estudiado sobre un sólo parámetro o, en todo caso, sobre un parámetro predominante sobre los demás –en el caso de Heinrich Schenker, la armonía; en el de Leonard Meyer, el ritmo; en Enrico Fubini, la estética, etc.–, la labor docente de cara a la enseñanza de la interpretación debería centrarse en contemplar la obra como un todo y, posteriormente, focalizar la atención, alternativamente, sobre todas las relaciones internas de la música a través de los distintos parámetros musicales:

> *"Si observamos la solidez y la consecuencias del orden artístico como imagen del Universo, tenemos que reconocer que una obra cumple su misión solamente cuando nos es dada a conocer según sus propias condiciones internas y externas. Será herida en su esencia si se introduce en la reproducción elementos de estilos extraños a ella. La imagen se desvirtúa, la obra pierde su fuerza constructora" (Swarowsky, 1989: 121).*

Este estudio de condiciones *internas* y *externas*, marcadas por la configuración propia de sus códigos simbólicos de la música y de su estilo, desde la época de composición de la obra, conduce a una consciencia completa del texto musical, conocimiento imprescindible para el intérprete en el proceso de estudio de la obra, entendiendo la misma como un universo artístico compuesto por infinidad de elementos en relación:

> *Uno puede concentrarse con interpretar una determinada relación entre notas porque así lo establece la partitura. Pero también puede analizarse el significado de una determinada relación entre notas, pueden hacerse comparaciones con anteriores relaciones tonales, puede investigarse la tensión entre los intervalos que median entre el tono inicial y el final, en pocas palabras, a una relación entre notas se le puede asignar un significado dentro de un contexto (Mantel, 2010: 84-85).*

Por tanto, debemos considerar esta maraña de relaciones de dos maneras diferentes, por un lado, de manera global, atendiendo al estilo, y, por otro, de manera fragmentada, atendiendo a la particularidad de cada parámetro y a su jerarquía en función de la época y del compositor, con el fin de orientar la atención del intérprete, no sólo durante el proceso de estudio, sino, también, en la representación pública.

En este punto, el análisis se muestra como una estrategia multidisciplinar –fundamental en el aprendizaje y práctica de la composición musical– cuya misión consiste en elucidar la labor del músico, es decir, facilitar su comprensión del lenguaje musical. Por tanto, contemplamos la mencionada formación integral desde la enseñanza del contenido de la obra musical a partir de diversas herramientas analíticas como un medio que ha de conducir al fin: la interpretación musical a su más alto nivel, en suma, la expresión de un mensaje artístico.

Para la organización y jerarquía de los parámetros analíticos tomaremos dos metáforas de referencia arraigadas en la cultura occidental: la imagen del mosaico y el enigmático cuadrado *sator-arepo*, procedente de la antigüedad grecolatina.

La metáfora del mosaico pretende centrar la atención en dos perspectivas diferentes: la visión global de la obra y la imagen fragmentada en distintas parcelas que pueden ser estudiadas de manera separada para ser reintegradas, posteriormente, al conjunto.

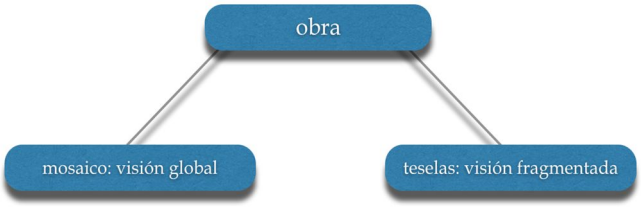

Ilustración 6. Metáfora, la obra musical como mosaico

De esta forma, aunque en cada estilo encontramos unos elementos más preeminentes que otros en una jerarquía general, podríamos dividir los parámetros entre aquéllos que afectan al conjunto de la obra en función de sus características estético-estilísticas y aquéllos que pueden fragmentarse en pequeñas teselas conformantes de un todo:

Ilustración 7. Esquema de parámetros globales

El esquema anterior muestra una serie de parámetros inherentes e indivisibles a al conjunto de la obra en sí porque dependen, en buena medida, de las normas estético-históricas de cada momento, y pueden considerarse, de la misma manera, como características similares para todas las obras de un mismo compositor o, incluso, de un mismo estilo, es decir, propias de un tipo de lenguaje musical determinado.

Estos parámetros de tipo global –a saber, forma, textura, *tempo*, dinámica y afecto– pueden ser estudiados con detalle, por supuesto, en cualquier fragmento de una obra, pero, en general, atañen al conjunto del discurso musical, determinado por el estilo al que pertenece.

Sin embargo, existe otro tipo de parámetros que pueden fragmentarse de manera más sencilla y que cobran un aspecto individual diferente en función de la sección musical, la obra, el compositor y el estilo –aunque, lógicamente, también están sujetas a condicionantes histórico-estéticos–. Este tipo de *teselas*, integrantes de un todo global, a su vez, interactúan en el discurso creando una gigantesca red de relaciones musicales.

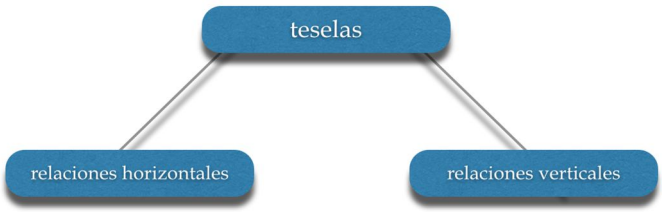

Ilustración 8. Relaciones horizontales y verticales

Por tanto, estas relaciones *internas* de la música se pueden organizar en relaciones verticales y relaciones horizontales, regidas por un parámetro de orden superior, la textura, es decir, la conjunción de ambas en el trascurso del discurso musical a través del tiempo.

Si bien es cierto que en cada momento de la Historia del Arte, las relaciones verticales y horizontales de la música han tenido un tratamiento diverso, e, incluso, una importancia diferente –pensamos en la polifonía medieval y el precepto compositivo de la *varietas*, de tipo obligatoriamente horizontal, frente, por ejemplo, al desarrollo vertical de la armonía y el bajo continuo en los albores del siglo XVII–, hay que contemplar una serie de parámetros musicales que dependen, en efecto, de su desarrollo vertical u horizontal.

En este punto podemos introducir la segunda de las metáforas mencionadas, el misterioso cuadro *sator-arepo-tenet-opera-rotas*, que se puede leer como un palíndromo desde varias direcciones, en vertical u horizontal. Pese a que, en muchas ocasiones, esta imagen ha sido tomada para explicar la música dodecafónica y las distintas manipulaciones de la serie de doce sonidos –original, inversa, retrógrada y retrógrada inversa–, la conjunción de sus líneas verticales con las horizontales representa un sinfín de combinaciones posibles y oculta deliberadamente ciertos mensajes cifrados que sólo se pueden obtener aislando ciertos elementos (en este caso, un simbolismo cristiano, con la imagen de la cruz y la posición de Dios como *alfa* y *omega* en la vida del hombre):

Ilustración 9. cuadrado sator-arepo-tenet, mensajes ocultos

Al igual que en la obra musical, la conjunción de las relaciones verticales con las horizontales posibilita un sinfín de combinaciones (amparadas, sobre todo, por el sistema tonal) y mensajes *ocultos* (a través de los códigos simbólicos) que el intérprete ha de saber encontrar, descifrar y, por supuesto, contextualizar con el estilo y el compositor en cuestión. De esta forma, podemos

organizar el análisis de parámetros en torno a una conjunción de ejes vertical y horizontal en perpetua intersección y retroalimentación dentro del discurso musical:

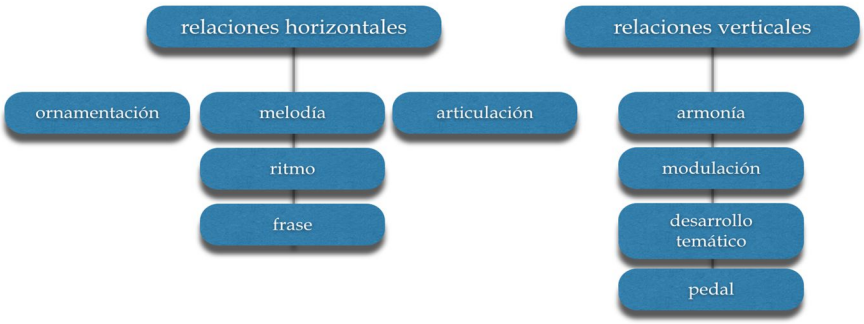

Ilustración 11. Esquema de relaciones horizontales y verticales

Ilustración 10. Resumen de parámetros

Esta ordenación de parámetros sonoros se traduce en una elaboración –a partir de distintas técnicas digitales– de láminas de análisis gráfico-sonoro, que permiten al instrumentista hacer un estudio consciente y minucioso, incluso, sin la partitura y sin el instrumento, que alienta la creación de la imagen sonora y el estudio intelectual de la obra.

De esta forma, el análisis gráfico-sonoro se convierte en un material privilegiado para el estudio, que obliga al músico, durante el proceso de su elaboración, a profundizar en el estilo de cada obra de su repertorio y que tiene, por otro lado, multitud de aplicaciones en el campo de la docencia.

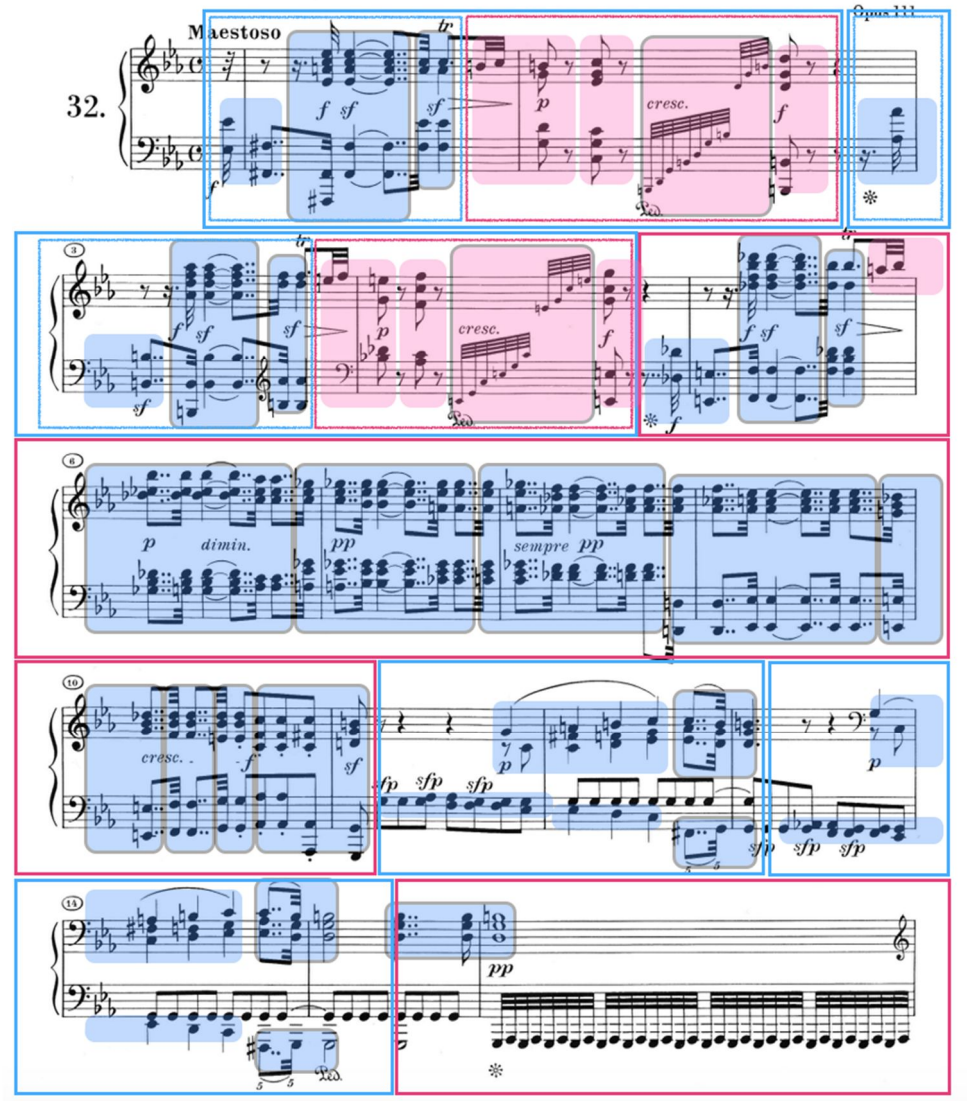

Ilustración 12. Beethoven, Sonata Op. 111, I, lámina de análisis gráfico-sonoro

A través de una investigación de corte cualitativo con alumnos pianistas de Grado Superior –o *Bachelor Degree*– en España, Alemania y Reino Unido, los beneficios del estudio a través de láminas de análisis gráfico-sonoro en obras de repertorio han repercutido positivamente sobre las capacidades técnicas, musicales y memorísticas de los estudiantes, dado que fomentan la formación musical integral y la progresiva autonomía artística del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ANSERMET, E., (2000): *Escritos sobre música*, Barcelona, Idea Música, 145.
- FURTWÄNGLER, W., (2011): *Conversaciones sobre música*, Barcelona Acantilado.

- LLORT LLOPART, V., (2005): *Berlioz escritor*, Barcelona, Tizona, 157.
- MADIGAN, M., (2008): *Un acto de libertad. Charlando con Antoni Ros-Marbà*, Madrid, Ediciones Autor, 138.
- MANTEL, G., (2010): *Interpretación. Del texto al sonido*, Madrid, Alianza, 84-85.
- MATHEOPOULOS, H., (2004): "Riccardo Muti: una persona normal con una vida fuera de lo normal", en *Maestro*, Barcelona, Ediciones Robinbook.
- NEUHAUS, H., (1987): *El arte del piano*, Madrid, Real Musical.
- SCHERCHEN, H., (2005): *El arte de dirigir la orquesta*, Cornellà de Llobregat, Idea Books, 3.
- SCHOENBERG, A., (2007): *El estilo y la idea*, Alcorcón, Mundimúsica, 43.
- SWAROWSKY, H., (1989): *Defensa de la obra*, Madrid, Real Musical.

CAPÍTULO 14: LA REPETICIÓN COMO RECURSO DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE IDIOMAS

Primer autor: *Elena Alcalde Peñalver, eapenalver@ubu.es, Universidad de Burgos, Departamento de Filología, Área de Filología Inglesa.*

Co-autores:
María Amor Barros Del Río, Universidad de Burgos, Departamento de Filología, Área de Filología Inglesa.
Concetta Maria Sigona, cmsigona@ubu.es, Universidad de Burgos, Departamento de Filología, Área de Filología Inglesa.

RESUMEN

Con esta investigación pretendemos demostrar la aplicabilidad que podría tener hoy en día el método Ollendorff, defendido por Eduardo Benot, como ejercicio práctico en una clase de enseñanza de lenguas modernas en España. El método, que consiste en una metodología catequética basada en preguntas y respuestas enmarcadas en situaciones reales de práctica del idioma, fue introducido por Benot para aportar dinamismo a los ejercicios tradicionales de gramática. En este método la repetición se convierte en un importante aliado en la tarea del aprendizaje como forma de reaccionar al sistema tradicional de aprender las reglas gramaticales de un modo excesivamente teórico. Por lo tanto, ante los problemas que subsisten en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, planteamos distintos argumentos sobre la aplicabilidad que tendría este método en la actualidad y cómo se podría aplicar de forma práctica en el aula. En primer lugar presentaremos a modo introductorio una breve biografía sobre Olledorf y Eduardo Benot en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente mostraremos el uso de la repetición como estrategia en el aula de idiomas con diversos ejemplos y la aplicación que tiene en la actualidad, todo ello argumentado con las principales ventajas e inconvenientes. Finalmente expondremos las conclusiones de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado en el que cada vez se otorga mayor importancia a la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas para abrir las puertas a diferentes oportunidades de movilidad personal, empleo, educación y acceso a la información. En este sentido se presentó en octubre de 2010 el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el que se defendía

que, para conseguir los objetivos programados, era necesario concienciar a la sociedad española de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras (Ministerio de Educación, 2010).

No obstante, y a pesar del énfasis que se hace en el aprendizaje de lenguas extranjeras, España sigue siendo uno de los países con uno de los menores niveles de dominio de lenguas extranjeras. De acuerdo con los datos del Índice de Aptitud Inglesa de 2015 (EPI), los países del norte de Europa tenían los niveles más altos de competencia en inglés, mientras que España ocupaba el puesto número 23 dentro del bloque de países con «dominio moderado». Entre los países europeos, solo Italia y Francia se quedaron por detrás. Sin embargo, la «teoría» que se recoge en la ley del sistema educativo español de 2013 da importancia al dominio de la lengua extranjera, tal y como se resume a continuación:

El dominio de una segunda o incluso una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como resultado de la globalización. Sin embargo, sigue siendo una de las principales deficiencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea establece la promoción del multilingüismo como objetivo esencial para la construcción del proyecto europeo. La ley apoya firmemente el multilingüismo, redoblando los esfuerzos para asegurar que los estudiantes dominan al menos una lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita es fundamental para promover la empleabilidad. Por lo tanto, la ley de educación muestra un fuerte compromiso con la incorporación de una segunda lengua extranjera en el plan de estudios.

Sin embargo, por nuestra experiencia como docentes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario, podemos observar que los estudiantes que han seguido el plan de estudios español, tras 10 o más años de aprendizaje de inglés durante su formación a nivel de primaria, secundaria y bachiller, siguen contando con grandes carencias en los ámbitos anteriormente mencionados (expresión y comprensión escrita y oral). Por lo tanto, consideramos interesante analizar en esta investigación la utilidad que podría tener el método Ollendorf para ayudar a mejorar la competencia comunicativa en inglés de nuestro alumnado.

Quién era Eduardo Benot

Eduardo Benot y Rodríguez (1822-1907) nació en Cádiz en el seno de una familia culta. Sus padres, Julián Bernardo Benot (de origen italiano) y Rafaela Rodríguez gozaban de una estable y elevada situación económica, lo que le permitió estudiar con profesores particulares competentes en su propia casa y en los mejores colegios de su ciudad natal.

Benot se oponía a la forma en que las lenguas extranjeras se enseñaban en la España de la época, tal y como expone en sus Versiones inglesas o Arte de traducir al inglés (Crespo, 2007). Según Benot, faltaban buenos manuales que consideraran las lenguas en el uso y las combinaciones de palabras, pues estas no se podían aprender sin un contexto en el que quedaran enmarcadas. Es por ello que el lingüista defiende en su obra Errores en materia de educación y de instrucción pública que «es preciso no olvidar que las lenguas se aprenden para hablarlas [...]. Las lenguas

deben enseñarse no por clasificaciones generales o por órdenes alfabéticos sino por medio de oraciones en que se observe la construcción propia de un idioma que se aprende" (1897: 232).

En lo referente a la práctica del idioma, Benot favorecía el método catequético (preguntas y respuestas), base sobre la que se construye el método Ollendorff (Viña, 2005). A continuación se expone un ejemplo extraído literalmente de la obra de Benot en el que se puede observar el carácter repetitivo del método, a través de una serie de preguntas y respuestas para las que se utiliza la misma estructura gramatical pero variando el vocabulario empleado:

Have you the bread? – Yes, sir, I have the bread. – Have you my bread? – I have your bread. --- Have you the meal? --- I have the meat. --- Have you your meal? – I have my meal. – Have you the salt? – I have the salt. – Have you my salt? I have your salt.

(Benot, 1851).

La gramática ha demostrado ser uno de los principales puntos débiles de nuestro alumnado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, consideramos que un método catequético de preguntas y respuestas con los aspectos gramaticales más problemáticos del idioma podría ser de utilidad en los primeros niveles de aprendizaje, para así asimilarlos dentro de un contexto determinado y mediante la práctica. No obstante, consideramos que es necesario tener en cuenta ciertos aspectos para su aplicación en el sistema educativo actual, tal y como explicamos a continuación.

El método Ollendorf en la actualidad

Teniendo en cuenta las nuevas necesidades que incorpora el EEES en la enseñanza superior, consideramos que es necesario la adaptación del método Ollendorf en función de los siguientes criterios:

- Desde el punto de vista comunicativo hay que tener en cuenta que el alumno debe ser capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a las intenciones comunicativas y a la situación en la que se realizan. Por lo tanto, es importante que el método de preguntas y respuestas se base en situaciones que se asemejen lo más fielmente posible a una situación real de comunicación. De esta forma, el alumnado podrá sentir que lo que está trabajando tiene una aplicabilidad determinada fuera del aula.

- Proponer una secuenciación específica para la didáctica de las lenguas modernas, con diferentes temas que vayan progresando en el nivel de especialización y que a su vez incorporen los elementos aprendidos en las unidades anteriores para que el alumno los asimile a través de la repetición y su incorporación a distintas situaciones de comunicación.

- Proponer actividades que favorezcan tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje colectivo fuera del aula, para que el alumno no vea limitada la práctica al aula.

CONCLUSIONES

Con esta investigación pretendemos reavivar la utilidad de un método que en ocasiones no se ha considerado apropiado para la enseñanza de idiomas por la falta de contextualización de las preguntas y respuestas en las que se basaba. No obstante, consideramos que en una época en la que «todo parece estar inventado», recurrir a métodos tradicionales y adaptarlos a las necesidades actuales podría servir como base para fortalecer uno de los puntos débiles de nuestro alumnado, como es el de la gramática. Mediante la repetición y la práctica continuada, contribuiremos a aumentar el manejo de los tiempos verbales y vocabulario en determinados contextos socioculturales y a mejorar así la tan ansiada competencia comunicativa en una lengua extranjera con la que sueña desde hace tanto tiempo nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación (2010). Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/en/actualidad/2010/10/idiomas.html
- EF EPI. EF English Profiency Index. (2015). http://media.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf
- Crespo, Juan (2007). *Estudio y edición digital de Eduardo Benot, Prólogo a J. Trouillioud.* http://www.ttle.satd.uma.es/fi les_obras/
- Benot, Eduardo (1897). *Errores en materia de educación y de instrucción pública.*
- Madrid: Hernando.
- Benot, Eduardo (1851). *Nuevo método del Doctor Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir una lengua cualquiera. Adaptado al inglés.* http://books.google.es/ + nombre del libro.
- Viña Rouco, Mar (2005). *Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX.* dialnet.unirioja.es/servlet/fi chero_articulo?codigo=1709373.

CAPÍTULO 15: LAS LUDOTECAS, CENTROS DE DINAMIZACIÓN COMUNITARIA

Primera autora: Eva María López Perea
E-mail: emlperea@ubu.es
Segunda autora: María Fernández Hawrylak
E-mail: mfernadez@ubu.es
Afiliación: Universidad de Burgos

RESUMEN:

Los continuos cambios que se están produciendo en las sociedades actuales requieren modificaciones profundas que suponen procesos lentos y progresivos. Para realizarlos se necesitan instituciones y recursos, pero sobre todo personas concienciadas de la necesidad del cambio. Las instituciones socioeducativas han de ser centros que además de acoger programas, recursos o espacios de animación especializada, puedan ser constituidas como núcleos de dinamización comunitaria para el entorno en el que se encuentran integrados. Por este motivo las ludotecas se convierten en espacios a través de los cuales se debe trabajar desde y para la comunidad, fomentando el desarrollo de todas las dimensiones de la persona como agentes sociales e individuales. Por lo tanto las ludotecas se transforman en marcos fundamentales para trabajar en la comunidad, potenciando motivaciones y necesidades de participación, promoviendo el asociacionismo, y responsabilizando a la población de sus necesidades desde procesos de concienciación. Para ello, la configuración de redes dentro de la comunidad, a través de espacios socioeducativos como las ludotecas, favorece la creación cultural y la conexión entre la cultura y las necesidades de la comunidad, impulsando la sensibilización social, la política social, la denuncia, el reparto y la socialización del poder. Desde este trabajo se pretende describir un modelo de intervención global dentro de la localidad, a partir del cual se puedan aplicar, por sectores de edad, programas interdisciplinarios donde el sujeto, la familia, los profesionales y las organizaciones, puedan llegar a establecer conjuntamente un proceso de desarrollo comunitario.

Palabras claves: desarrollo comunitario, ludotecas, comunidad.

LAS LUDOTECAS, CENTROS DE DINAMIZACIÓN COMUNITARIA

La importancia del juego para la infancia es un concepto relativamente moderno que aparece a finales del S. XIX (1890-1920). El desarrollo de la tecnología y su aplicación a la industria, produjeron grandes cambios en las sociedades que condujeron a la disminución de la mano de obra infantil entre la clase trabajadora. La escolarización supuso la división del tiempo infantil en tiempo libre y

tiempo de trabajo, sobre todo en las zonas urbanas entre la clase obrera. Después de sus obligaciones escolares, las calles eran conquistadas por ruidosos chicos que practicaban una amplia gama de juegos, sirviéndose de las potencialidades y bondades que el juego les ofrecía.

Comunidades de todo el mundo, investigadores, pedagogos, psicólogos, organismos internaciones, etc., sostienen y defienden el derecho al juego de los niños. En 1959 la ONU otorgó una gran confianza al juego como instrumento indispensable para fomentar el desarrollo infantil. La historia de políticas públicas y leyes promovieron el derecho al juego de los niños, configurándolo a través de programas, recursos, espacios e iniciativas que les brindaba a los niños y a sus familias las herramientas necesarias para un desarrollo integral (Isoo, 2012). Si analizamos las definiciones que históricamente se han dado del juego y de la infancia (Buytendijk, 1935; Linaza y Bruner, 2012; Payá, 2007; Piaget, 1966; Spenser, 1855; Wundt, 1887), podemos llegar a construir los diferentes significados sociales de esta etapa de la vida y del medio que permite desarrollarla.

El primer ministro británico David Lloyd George (1926), afirmó que ninguna comunidad puede llegar a vulnerar el derecho al juego sin hacer un profundo y duradero daño a las mentes y a los cuerpos de sus ciudadanos. Este autor consideraba que el derecho del niño a jugar es una obligación fundamental de la ciudadanía (Powell y Seaton, 2007). Los discursos contemporáneos construyen la infancia como un espacio especial que debe ser protegido. Sin embargo, en los países desarrollados este espacio está siendo vulnerado debido a la reducción del tiempo de juego libre como consecuencia de la extrema organización y la programación de actividades que impiden a los menores disponer cada vez de menos tiempo libre para jugar (Ginsburg, 2007). Después de la escuela, los niños no disponen de actividades lúdicas donde asumen su liderazgo y su protagonismo, donde se enfrentan a obstáculos imaginarios que les permitan poner en práctica y ensayar conductas adaptativas que van perfeccionando para su posterior puesta en escena, en contextos reales. Desde las familias y el entorno social, las actividades extraescolares, los deportes organizados y las actividades de refuerzo, toman el protagonismo en vez del juego libre (Blackforg, 2004). En este contexto el juego está desapareciendo de las calles, el principal lugar de reunión social, tanto de la población adulta como infantil. En la calle los niños pobres o ricos gozaban de su propio universo lúdico que utilizaban a su antojo (Caiuby, 1989). Ante esta situación aparecen las alertas y por lo tanto las respuestas que se proyectan sobre la problemática generada. Surge la necesidad de crear espacios, medios y retos que se programan para el rescate de los niños sobre las pretensiones didácticas de los adultos y de la inseguridad de las calles como lugar de ocio y diversión infantil.

Al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del juego siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias (Caride, 2014). Una realidad de la que sí se habla en términos de derechos, no puede ser ajena a las políticas sociales ni a una educación del ocio que favorezca el desarrollo humano del modo más universal e integral posible. Un propósito para el que ya era esencial actuar educativamente, al menos en tres ámbitos: las familias, las escuelas y las comunidades locales (Caride, 1998).

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada sociedad del conocimiento en el contexto de un mundo globalizado son complejas y diversas, y su satisfacción requiere de acciones

y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan desde las instituciones socioeducativas nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los individuos en sus aprendizajes, desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores (Parra, 2004).

El Programa Horizonte 2020 determina que una de las principales cuestiones que debemos abordar desde estos recursos, es el trabajo para la unión y el bienestar de los miembros de la localidad, integrándolo a través de la educación, el aprendizaje permanente, así como la reducción de la pobreza y de la exclusión, teniendo en cuenta las diferentes características de las comunidades. Para la consecución de este objetivo parece necesario trabajar para *conseguir una mayor comprensión de los cambios del entorno y sus consecuencias en términos de cohesión social,* y analizar y desarrollar la inclusión social, económica y política y una dinámica intercultural positiva, a través de la ciencia y la interdisciplinariedad, los avances tecnológicos y las innovaciones organizativas relacionadas con la dinamización comunitaria.

La dinamización comunitaria es un instrumento que permite potenciar procesos e intervenciones sociales, puesto que propone planteamientos, medios, recursos en y para la comunidad, la democracia, la participación, la solidaridad, la cohesión social, etc., a través de un marco fundamental: la localidad (barrio, pueblo, comunidad).

Los continuos cambios que se están produciendo en las sociedades actuales requieren modificaciones profundas que suponen procesos lentos y progresivos. Para realizarlos se necesitan instituciones y recursos, pero sobre todo personas concienciadas de la necesidad del cambio. Desde los paradigmas sobre los que se asienta la dinamización comunitaria a través del juego, se respalda un modelo de intervención global dentro de la comunidad, cuya aplicación se debe realizar desde los diferentes sectores de edad integrados dentro de la localidad y de los equipamientos, programas y asociaciones. Desde la pedagogía lúdica se aporta un enfoque de trabajo basado en la interdisciplinariedad y en la globalización, donde el sujeto, la familia, los profesionales y las organizaciones pueden engendrar procesos de desarrollo comunitario. Han de ser programas interrelacionados entre sí sustentados sobre planteamientos programáticos que busquen ofrecer servicios de calidad a los ciudadanos capaces de adaptarse a la realidad donde se está interviniendo (Morata, 1998).

Por esta razón las ludotecas se presentan como un recurso social que nos facilita la dinamización comunitaria trabajando para aminorar las diferencias que puedan existir en la comunidad, contribuyendo a fomentar la unión entre vecinos y usuarios a través de un servicio público de esta naturaleza. No olvidemos que en las pequeñas modificaciones, aunque parezcan insignificantes dentro de este contexto de colaboración, participación, etc., se encuentra el germen del cambio, la cohesión y la responsabilidad social, tal y como queda reflejado en el Programa Horizonte 2020, o en los Objetivos del Milenio, por lo que no los podemos menospreciar. La necesidad de favorecer la construcción de un mundo mejor, sustentado por las relaciones humanas (afectivas, cooperativas…), es un desafío urgente.

Las ludotecas han de ser centros que además de acoger programas, recursos o espacios de animación especializada, pueden ser constituidos como núcleos de dinamización comunitaria en las localidades en la que se encuentra integrada. Por este motivo estas instituciones se convierten en espacios a través de los cuales se debe trabajar desde y para la comunidad, fomentando el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Por lo tanto las ludotecas se transforman en marcos fundamentales para trabajar con la colectividad, potenciando motivaciones, necesidades de participación, y responsabilizando a la población de sus procesos de concienciación. Para ello la configuración de redes dentro de la comunidad a través de espacios lúdicos como las ludotecas, favorece la creación cultural y la conexión entre la cultura y las necesidades de la comunidad, impulsando la sensibilización social, la política social, la denuncia, el reparto y la socialización del poder.

Las personas necesitan sentirse útiles y autorealizarse mediante la acción. Por este motivo es imprescindible promover en los individuos de la comunidad, la acción a través de actividades lúdico-educativas, culturales, sociales, etc., y de acciones organizadas desde los proyectos e iniciativas que desde los diferentes grupos sociales puedan desplegar. De esta forma las personas van desarrollando su sentido de utilidad, de identidad, de gratuidad y, por lo tanto de reconocimiento de sus capacidades (García, 1992).

Para llevar a cabo un cambio de mentalidad y acciones coordinadas en una comunidad, se requieren nuevas formas de actuación, centradas en la dinamización y en la participación de la localidad. Se debe trabajar en la búsqueda de la cohesión de la comunidad, lo que requiere fijar una serie de líneas estratégicas como las que a continuación se proponen desde una ludoteca:

- Reinventar la cultura y fabricar el conocimiento ciudadano.
- Trabajar para la gestión de la cultura de la comunidad con las organizaciones del entorno. La comunidad es de los ciudadanos y por lo tanto la gestión es cosa de los vecinos.
- Situar a la comunidad como líder para la cultura de la ciudad. Esto implica que la comunidad se transforme en un núcleo de *polis* desde el diálogo continuado y cooperante con los miembros de la vecindad (Puig, 1998). Es necesario sumar ideas y recursos propios de las empresas, administraciones, asociaciones y de las personas, con el fin de diseñar de forma conjunta propuestas adaptadas a las necesidades de la población.
- Potenciar los programas y actividades socioculturales con creatividad. Potenciar sus productos, programas y servicios de una forma muy activa y organizada en entidades innovadoras y de gran calidad.
- Impulsar a los individuos para que tracen una tupida red de servicios socioculturales porque quien debe crear y fomentar la cultura son los propios ciudadanos auto organizados. La cultura y la educación es interrelación, mezcla en la que se debe practicar la interrelación organizativa.

- Dotar de método a los individuos y a las organizaciones, entendiéndolos y gestionándolos como organizaciones vivas. Los dinamizadores de estas entidades han de tener un estilo organizado compartido y cooperante. Han de ser personas que tengan clara la idea de que los métodos que una comunidad requiere para autoorganizarse, han de ser construidos y fabricados por y para la comunidad con la ayuda de un líder formado con una capacidad para el trabajo en equipo.

- Implicar a los ciudadanos en la planificación y en la producción de las propuestas y programas socioculturales de la comunidad. Esta es una estrategia emergente y urgente. Se necesita implicar a los vecinos de la comunidad en los equipos organizativos para el análisis de las demandas y la configuración de instituciones que se proyecten sobre la calidad de vida de los individuos.

Desde la perspectiva de la dinamización comunitaria, la utilización de una ludoteca como medio para dinamizar la localidad requiere de unos modos de intervención que han de contar con una serie de características:

1. Desde las ludotecas se debe dar protagonismo real a los usuarios del servicio así como a los diferentes grupos existentes en la comunidad, diseñando propuestas y acciones que surjan de sus propias realidades. Este es el caso de la configuración de programas lúdicos para la tercera edad, en la que los propios abuelos, pueden determinar qué actividades pueden desarrollar con los niños inscritos en una ludoteca. De esta forma los abuelos se sentirán útiles, activos, valorados y los niños accederán al conocimiento de los juegos tradicionales que caracterizaron una época. A las tradiciones lúdicas no se perderán, revitalizadas por el sector de la tercera edad.
2. Dotar de estructuras participativas que requieran personal formado en actividades lúdicas, comunicación, gestión de expectativas, etc., que vivencien los procesos de participación. Para ello es necesario contar con especialistas que conozcan las virtudes del juego y sepan canalizar los procesos de dinamización local, involucrando a jóvenes, abuelos y al tejido asociativo en actividades que se dirijan a toda la localidad.
3. Proyectar las prestaciones y recursos no solo desde las problemáticas concretas sino de forma integral, abordando todas las áreas de desarrollo y compensando las dificultades (físicas, psíquicas, económicas y sociales) que pudieran darse en la ludoteca. No debemos de olvidar que un espacio lúdico es un medio a través del cual se incentiva la inclusión de usuarios con dificultades, por lo que es necesario disponer de un fondo especializado de juegos y materiales para la población con discapacidad, y con especialistas en el juego formados para ofrecer los recursos más adecuados y pertinentes en cada caso a través de la orientación, la información y el asesoramiento a las familias.
4. Analizar el desarrollo de los procesos de participación local, potenciando la creación y gestión de programas e iniciativas, no desde parámetros de eficacia únicamente, sino desde un trabajo progresivo, lento y permanente basado sobre las personas y sus necesidades
5. Concebir las intervenciones desde las ludotecas no solamente desde la democratización cultural, sino como un ejercicio de participación real de las personas que conforman la comunidad y que toman decisiones en los procesos de concienciación, involucrándolas en la

organización de actividades lúdicas abiertas a toda la población y desarrolladas en los diferentes puntos y locales de la comunidad.

6. Plantear las intervenciones que surjan desde la ludoteca desde una visión sistemática, no como la suma de las partes, sino como una interconexión e influencia de cada una de ellas en el total del sistema (Morata, 1998). Esto exige un trabajo interdisciplinar y de equipo de todos los agentes culturales y protagonistas, es decir, el diseño de las intervenciones no se gestiona solo desde la ludoteca, sino que existen CEAS, asociaciones, empresas, etc., que pueden participar activamente en la financiación, negociación, concreción y desarrollo de las actividades lúdicas en la localidad.
7. Recordar que un espacio de esta naturaleza, requiere de una metodología participativa basada en la Investigación-Acción. Para desarrollarlo es imperdible métodos y técnicas que partan de las necesidades de usuarios y vecinos de la comunidad (Pérez, 1990).

En el trabajo que se realiza desde las ludotecas, el juego se concibe como el eje central de la intervención. Por tanto, el entorno físico y la programación (estructurada en torno al proyecto de intervención y pedagógico del centro) han de estar siempre relacionados con el mundo del juego y del juguete, proyectándolos sobre la comunidad donde se encuentra localizado este espacio socioeducativo. De acuerdo con Trilla (1998), partir de esta idea implica convertir a los destinatarios de las acciones que diseñemos en sujetos activos de su comunidad y en agentes de procesos de desarrollo en el que se sientan involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Blackford, H. (2004). Playground panopticism. Ring-around-the children, a pocketful of women. *Childhood, 11*(2), 227-249.
- Buytendijk, F.J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente: Madrid.
- Caiuby, S. (1989). Habitação indígena. *São Paulo: Nobel, EDUSP*.
- Caride, J.A. (1998). Educación del ocio y del tiempo libre. En M. Beas et al. (Coord.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. VIII Jornadas LOGSE* (pp. 17-31). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 45,* 33-54.
- García, J. (1992). *Público y privado en la acción social. Del Estado de Bienestar al Estado social.* Madrid: Popular.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191.

- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española.* Tesis doctoral. Departamento de Sociología. Universidad de Granada.
- Linaza, J.L. y Bruner, J.S. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J.A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco, y J. Linaza (Eds.), *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval. Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval,* 245-269. Madrid: UNED.
- Morata, J. (1998). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En J. Trilla (Coord.), *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos* (pp. 297-303). Barcelona: Ariel.
- Parra, J.M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas, 9*, 165-187.
- Payá, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación Española contemporanea.* Tesis doctoral. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia.
- Pérez, M.G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicologia,* 1º ed. en castellano. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Powell, R. y Seaton, N. (2007). *A Treasure Chest of Service: The Role of Toy Libraries within Play Policy in Wales*: ERIC.
- Spencer, H. (1855). *Principios de psicología.* Madrid: Espasa-Calpe.
- Puig, T. (1998). Gestionemos la cultura de la ciudad con los ciudadanos. En *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos.* (pp. 305-321). Barcelona: Ariel
- Wundt, G. (1887). *Ética.* San Petersburgo.

Capítulo 16: La discapacidad intelectual en la clase de Educación Plástica

Montserrat Diez Espinosa
Profesora de Educación Plástica y Visual en Centro Educativo de Aranda de Duero (Burgos).
Alumna de la UBU de Magisterio en Primaria.
montdiezes@gmail.com

Resumen

Se muestra una experiencia relativa al desarrollo creativo y plástico de un alumno de quince años con discapacidad intelectual moderada, en su aula de referencia de Primero de Secundaria en Educación Plástica y Visual (EPV), con niveles adaptados a Primero de Educación Primaria.

El objetivo principal, es acercar al lector a la realidad diaria del aula inclusiva actual, centrándonos en nuestro alumno y su práctica relativa a la expresión plástica, el dibujo y la comunicación a través de la representación.

Para ello, primeramente, se define el término de discapacidad, así como, el de creatividad en general y relacionado con discapacidad, con la pretensión de acercar estos conceptos previos para una mejor comprensión de las actuaciones presentadas.

Se muestran las estrategias, implicaciones, intervenciones metodológicas y las actividades llevadas a cabo con nuestro alumno en el aula, teniendo siempre presente la Ley vigente.

Finalmente, se concluye con las destrezas conseguidas así como las dificultades detectadas en las actividades propuestas en EPV a nuestro alumno. De esta forma, se ha querido presentar que el aprendizaje artístico de manera individualizada, es posible en un contexto normalizado, donde todos los alumnos tienen cabida si los docentes sabemos adaptarnos a las necesidades de nuestro alumnado.

Palabras Claves: Discapacidad; Educación Plástica y Visual; Educación Inclusiva; Creatividad; Experiencia.

Introducción

Hablar de discapacidad intelectual (DI) en contacto con la creatividad o lo artístico, es un campo tan específico como poco usual.

Se presenta la intervención con un alumno de 15 años de edad, matriculado en 1º de ESO, en un Centro Concertado de la provincia de Burgos. Este alumno presenta discapacidad intelectual moderada, por lo que tiene adaptación curricular significativa para todas las materias cursando niveles de 1º de EPO.

Si nos ceñimos a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, todo alumno que presente necesidades educativas especiales *se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario [...].* Sin embargo, como cualquier persona presenta diferencias en su temperamento, capacidades, dificultades etc. Por lo tanto, se hace necesario conocer sus necesidades educativas, las implicaciones e intervenciones en el aula, la metodología didáctica y las actividades específicas, en este caso, de Educación Plástica y Visual (EPV).

Se ha tenido muy presente lo que ya manifestaron en 2002 Fernández y Elizondo sobre la trascendencia de la Expresión Plástica en el desarrollo integral del ser humano permitiéndole acceder a la realidad de "otra" manera, posibilidad que ha de brindarse especialmente a las personas con discapacidad.

Tampoco podemos obviar que hoy en día vivimos inmersos en una civilización tecnológica, esas herramientas tan útiles para todos, han de ser aplicadas también a la discapacidad, ya que ofrecen infinidad de actividades con múltiples usos en las aulas del siglo XXI, y así avanzar en el reto de la inclusión y en la educación para todos.

DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD

Entendemos por discapacidad intelectual, segun se manifiesta en AAIDE (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), como una dificultad caracterizada por unas limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que afecta tanto a las habilidades sociales como a las prácticas de la vida cotidiana. Esta discapacidad se origina a una edad anterior a los 18 años.

El funcionamiento intelectual o inteligencia, se entiende como la capacidad mental general, para aprender, razonar, resolver problemas, etc. El grado de esta capacidad se evalúa mediante un test de inteligencia para determinar un valor, estimando con una valoración total sobre un 70 o 75% en el caso de existir una limitación en el funcionamiento.

El comportamiento adaptativo se refiere al conjunto de habilidades, sociales y prácticas que las personas aprenden y desempeñan en la vida cotidiana. También existen pruebas para determinar o valorar el grado de limitación en la conducta adaptativa.

No obstante, independientemente de estas definiciones, debemos contemplar a la persona con discapacidad no de manera parcial sino como un ser global, tal y como nos exponen Ballesta,

Vizcaíno y Mesas (2011). Totalmente de acuerdo con estos autores, cuando expresan que también las personas con discapacidad intelectual, son partícipes de los mismos derechos y deberes demandados por la sociedad actual, generando de esta forma, una situación más normalizada e integradora.

Cuando Ballesta, Vizcaíno y Mesas (2011) hacen referencia al concepto de *ser,* debemos entender lo que las personas son en sí, así como lo que deben, pueden o desean ser. Compartimos la idea de los autores que siempre se ha considerado a las personas con discapacidad desde sólo dos perspectivas: lo que son y lo que deben ser, es decir, no se les da la posibilidad de acceso a lo que pueden o desean ser, conceptos clave para un buen desarrollo en el medio artístico.

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Encontramos una definición de creatividad de Larraz (2013) como una habilidad para ser original, saber crear e innovar algo con un valor determinado en diferentes contextos sociales. Compartimos con esta autora que el proceso creativo hacen referencia a una serie de capacidades mentales que se ejecutan cuando la persona manifiesta ideas genuinas, novedosas y distintas a planteamientos anteriores.

Se admite la creatividad como un rasgo necesario en todas las vertientes de la vida diaria y como un valor añadido de la persona. Por lo tanto, se puede desarrollar en diversos campos educativos tanto formales como informales.

Granados y Callejón (2010), manifiestan que han entrenado en la creatividad a niños, adolescentes y adultos (con o sin problemas) a través de programas de intervención psicoeducativa, buscando el desarrollo del pensamiento productivo, la comunicación, fluidez, originalidad, habilidades sociales o habilidades creativas entre otras.

Si nos centramos en el área artística conocemos por Duncan (2007) que realizar tareas artísticas favorece el desarrollo emocional de la persona, debido a que el inconsciente humano elabora las ideas a través de símbolos. Por lo que el proceso creativo facilita la reflexión y el desarrollo simbólico.

Desde la perspectiva de las terapias artísticas en el ámbito educativo, Granados y Callejón (2010), mencionan la dimensión simbólica de la creación artística como una parte importante con finalidad terapéutica y reeducadora, en el sentido de manifestar contenidos ocultos difíciles de expresar de forma verbal, cuando se trata de niños o preadolescentes con necesidades especiales, como la discapacidad. Añaden estos autores, que a través del proceso creador, reflexionamos sobre el desarrollo de la persona, así como sobre sus conflictos, preocupaciones o intereses. Es una forma de adentrarnos en el conocimiento interior personal a través de sus emociones estéticas y la expresión plástica desarrollada.

Atendiendo a las teorías de desarrollo cognitivo de Vygotski (1979), recoge Larraz (2013) que en el contexto de la educación inclusiva el profesorado se debe adaptar a los diferentes ritmos de

aprendizaje del alumnado, y para ello es preciso identificar sus capacidades y fortalezas para facilitar su formación.

Es necesario entender por tanto en la persona con discapacidad como única en su propia realidad, dificultades, valores y particularidades para reflexionar en los distintos lenguajes artísticos con su poder expresivo, comunicativo y creativo, alejados de un único método, recursos o técnicas exclusivas (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011).

Se puede, por tanto considerar que no va a existir una estrategia concreta ni un modo de trabajar general, sino que el profesor de educación plástica y visual va adaptar sus conocimientos artísticos a las características del alumno con discapacidad, para que desarrolle plenamente toda la creatividad que pueda expresar.

ESTRATEGIAS EN EL AULA CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Son clásicas las estrategias de enseñanza ofrecidas para alumnado con Síndrome de Down que propuso el profesor Antonio Miñán (1998:160), y que podemos extender al resto de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, pues además, nos puede ayudar a concretar más aún cuanto venimos exponiendo. Aunque corramos el riesgo de ser repetitivos, creemos que estas estrategias son particularmente útiles para las etapas de Educación Infantil y Primaria, pero muchas de ellas bien podrían utilizarse en etapas y edades posteriores.

- Ofrecer actividades conectadas con sus intereses: palabras y conceptos que conozcan y cuyo significado sea familiar y grato.
- Utilizar materiales referidos a su entorno: utilizar la fotografía de su mascota, de alimentos que hay en su casa, etc.
- Cuidar la iluminación y su ubicación en el aula.
- Darle pistas cuando no sabe contestar o se equivoca.
- Pedirle algo en lo que se sabe que no falla para que se sienta bien.
- Exigirle. Es uno más de la clase y tiene que responder igual que los demás, evidentemente según sus capacidades.
- Acostumbrar a la clase a que hay que dar un poco más de tiempo para que responda.
- Transformar alguna actividad en un juego divertido.
- Vigilar la postura cuando está sentado.
- Dirigirle preguntas que provoquen el lenguaje, evitando las que se responden con sí o no, ni con movimientos de cabeza como respuesta.

- Realizar repeticiones de lo que se va haciendo de manera creativa.
- Hablar siempre con claridad, asegurándonos de que nos ha entendido.
- Facilitar la comunicación con los compañeros.
- Anotar lo que debe ser reforzado en casa y entregar a los padres, bien para avanzar en aprendizajes que ya dominan los compañeros, bien para facilitar la transferencia de lo aprendido a otras situaciones.
- Utilizar mapas conceptuales sencillos y claros.
- Demostrarle seguridad de que puede aprender.
- Favorecer el pensamiento antes, durante y después de una actividad.
- Provocar, mediante preguntas, su expresión.
- Hacer ruedas de participación en las que se vea obligado a intervenir cuando le toque.
- Darle responsabilidades en clase: borrar la pizarra, representar a un equipo de trabajo, etc.
- Enseñarle a levantar la mano y preguntar cuando algo no entienda.
- Presentar la información en pequeñas partes, facilitándole planes de acción.
- Acostumbrarse a utilizar apoyo visual siempre que sea posible.
- Darle órdenes cortas.
- Invitar al alumno a que compare su ejecución actual con su ejecución anterior.
- Valorar los éxitos atribuyéndolos a su capacidad y a su esfuerzo.
- Adaptar materiales.
- Reorganizar agrupamientos.

Como afirma Miñán (1998:161), "las estrategias no se presentan relacionadas con cada una de las necesidades educativas especiales, porque cuando se utiliza una se satisfacen varias necesidades. Por ejemplo darle pistas cuando no sabe responder, favorece la atención, la memoria y le concede un poco más de tiempo para responder". Compartimos con este autor la idea de que si el profesor utiliza adecuadamente estas estrategias, los compañeros le imitarán y se comunicarán con el alumno integrado de manera parecida. Además, estas estrategias adquirirán su máxima eficacia si se utiliza la metodología cooperativa y el aprendizaje por tutorías (entre iguales, entre compañeros de distinta edad y con inversión de roles), en alguna de sus variantes.

Es prioritario tener presente el artículo 22 en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato,

> *"Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente".*

También debemos considerar los objetivos a conseguir en la Educación Secundaria Obligatoria del Real Decreto anteriormente citado, destacando "*Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación*".

En el área de Educación Plástica y Visual vamos a seguir la línea metodológica de Gómez (2011), conocidas las consideraciones anteriores donde la mejor estrategia va a ser, la que más se adecúe a nuestro alumno con discapacidad intelectual. Se propone lo siguiente:

1. Motivar y reforzar positivamente a nuestro alumno, partiendo de sus conocimientos previos, sus preferencias e intereses para trasmitir seguridad.
2. Ofrecer apoyos en su aprendizaje. Para conseguir los objetivos didácticos ofreceremos ayudas pedagógicas para posteriormente eliminarlas según vaya adquiriendo los objetivos propuestos.
3. Favorecer la generalización. Si se consiguen con éxito las anteriores propuestas, promover estos aprendizajes a otros contextos para lograr su propio autorrefuerzo.

Como profesores de todo tipo de alumnado somos conscientes de estos dos aspectos: primero de la importancia del desarrollo de la creatividad y segundo de las barreras sociales, emocionales o mentales que van a dificultar su desarrollo, de acuerdo con Larraz (2013). Vamos a fomentar una actitud positiva para explorar todo el potencial creativo y expresivo del alumnado con discapacidad.

IMPLICACIONES E INTERVENCIÓN METODOLÓGICA

Fernández y Nieva (2010) afirman que es necesario un conocimiento adecuado de la personalidad del niño con DI, de su forma de comunicación, de contexto familiar, de su carácter etc. Por ello ha de plantearse una metodología centrada en la relación entre el proceso personal y el académico, esto es, una intervención eminentemente activa partiendo de las necesidades del alumnado y de sus intereses.

Para la asignatura de EPV se ha pretendido: (a) conseguir un aprendizaje progresivo con actividades secuenciadas y jerarquizadas, de forma que cada concepto se apoye en otros anteriores sirviendo a su vez al aprendizaje posterior; (b) una secuenciación comenzando con la experimentación del entorno más cercano, hasta llegar a conocer algunas pocas obras de artistas universales; (c) identificar figuras bidimensionales para posteriormente llegar a la tridimensionalidad.

ACTIVIDADES

Las actividades trabajadas con nuestro alumno en la adaptación significativa, teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura de EPV indicados en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, parten de la confección de un cuadernillo de tareas con el objetivo de estimular su desarrollo cognitivo.

Teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas para esta área reflejadas en la precitada Orden, se han empleado los materiales propios del área (pinturas, pegamento, recortes…) con el fin de mejorar la motricidad fina, y se realizaron actividades de EPV en entorno informático del nivel de Primaria de la página Educacyl con el propósito de aumentar la motivación y el aprendizaje dinámico y lúdico a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.

CONCLUSIÓN

Conocer el reto que conlleva trabajar con un niño con discapacidad no evita que en algunos momentos nos hayamos sentido en ocasiones confusos. Sabemos por Gómez (2011) la dificultad que este alumnado presenta en el proceso de aprendizaje en todas las áreas del desarrollo, pero es en EPV donde se hace necesario un mayor desarrollo de la motricidad fina (no tanto de la gruesa) para el trabajo manipulativo, de la autonomía y de la cognición para exteriorizar la creatividad en cualquier trabajo.

Nos hemos encontrado con un alumno con necesidad de atención individualizada, en un aula con otros dieciocho alumnos con casuísticas muy diversas y una problemática de comportamiento acentuada.

Los resultados de aprendizaje conseguidos fueron: (1) interpretar en dos dibujos semejantes pequeñas diferencias entre ambos; (2) detectar en dos grupos de figuras semejantes el que no está presente en el otro grupo; (3) comprensión en identificar un sector del dibujo correctamente pintado y de otro menos acertado. Estos resultados mejoraban cuando: (1) realizaba las actividades acompañado por su profesora; (2) era motivado adecuadamente para que realizara su tarea con precisión.

Se trata de pequeños logros que sumados a otras áreas con otros profesores y el apoyo de la profesora terapéutica (PT), se ha ido consiguiendo: el entendimiento de instrucciones, la adquisición de competencias sociales básicas, mejorar la autoestima, los conocimientos para conseguir información y favorecer la comunicación expresiva, oral y escrita, entre otros.

El alumnado con DI forma parte de nuestras aulas, por lo que somos responsables directos de su respuesta educativa y de todo su aprendizaje, por lo cual va a constituir parte de su bagaje personal, cultural y social.

Es importante contar con el apoyo continuo de la dirección del Centro, del profesorado de apoyo, del equipo de orientación y educación psicopedagógica, y sobre todo de la familia, pues el trabajo en equipo hace el camino menos arduo y más gratificante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD, Definition of Intellectual Disability and Developmental Disabilities. Recuperado de http://aaidd.org/intellectual-disability/definition.

- Ballesta, A., Vizcaíno, O. y Mesas, E. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, *4,* 137-152.

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *2*, 39-50.

- Fernández, H. M. y Elizondo, R. A. (2002). Análisis de contenidos de los descriptores de la asignatura Didáctica de la Expresión Plástica para los estudiantes de la especialidad de Magisterio de Educación Especial: Iniciando un proyecto de expresión plástica como recurso para la atención a la diversidad. En: D. Forteza y M. R. Roselló (Coord.): Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial "Educación, diversidad y Calidad de Vida", 893-901. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi científic.

- Fernández, M. T. y Nieva M. A. (2010). Tercera Propuesta: El Desafío Cognitivo. Alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza ordinaria. En Arrimadas. G. I., Ramos, B S. y, Díaz-Güemes F. A. (Coords.): Desafíos de la Diferencia En La Escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (pp. 111-178). Madrid: Escuelas Católicas.

- Gómez, M. (2001). Retraso mental y necesidades educativas especiales. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm.

- Granados, I. y Callejón, D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, *13*, 69-96.

- Larraz, N. (2013). Posibilidades y herramientas para fomentar el aprendizaje creativo desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Educación y diversidad. Revista INTER-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, *7*(1), 17-27.

- Vela, M. G. (2011). Retraso mental y necesidades educativas especiales. Actas del III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/6.pdf.

CAPÍTULO 17: LA EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Begoña Medina Gómez. bmedina@ubu.es.
Universidad de Burgos

RESUMEN

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Las limitaciones significativas han de ser establecidas mediante el uso de medidas estandarizadas y en nuestro entorno existe una gran escasez de este tipo de herramientas. En este trabajo se presentan las propiedades psicométricas de la adaptación española de las Escalas de Conducta Adaptativa, segunda edición, en la versión Escolar y en la versión de Residencia y Comunidad (ABS-S:2 y ABS-RC:2). Los resultados muestran una adecuada consistencia interna, excelente fiabilidad test-retes, índices adecuados de validez de criterio, intercorrelaciones de los ítems significativas y positivas y el análisis factorial exploratorio ha manifestado la existencia de los mismos tres factores principales que en las versiones originales americanas.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual; Conducta Adaptativa; Funcionamiento Intelectual; Escalas ABS; Evaluación

INTRODUCCIÓN

La conducta adaptativa es un concepto muy amplio y complejo, hace referencia a las habilidades que son precisas para que cualquier ser humano se desenvuelva autónomamente en su vida cotidiana (Montero y Fernández-Pinto, 2013). Una de las definiciones más aceptadas es la que propone la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en su última edición, que la define como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida (Schalock, et al., 2010).

En las últimas décadas la existencia de limitaciones significativas tanto en conducta adaptativa como en el funcionamiento intelectual se han convertido en dos de los criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual, junto con la edad de aparición de estas limitaciones antes de los 18 años (APA; 2013; Luckasson, et al., 2002; Schalock et al., 2010).

La conducta adaptativa se incorporó como criterio de diagnóstico y de clasificación cuando se extendió la idea de que la aplicación de test para evaluar el CI no era suficiente para determinar el funcionamiento de una persona, y que prácticamente estas puntuaciones únicamente median los

aprendizajes académicos o las potenciales de una persona, pero no el rendimiento real ante tareas o situaciones cotidianas (Medina, García y Antolín, 2015).

Según recoge el manual DSM-5 (APA, 2013), el funcionamiento adaptativo se evalúa utilizando el juicio clínico y las medidas individualizadas cultural y psicométricamente apropiadas. Así mismo, la AAIDD hace hincapié en que las limitaciones significativas en conducta adaptativa han de ser establecidas mediante el uso de medidas estandarizadas en población general, incluyendo personas con y sin discapacidad. Las escalas tipificadas para la evaluación de la conducta adaptativa deben operativizar las limitaciones significativas cuando el desempeño se encuentra aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media, en uno de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social o práctica o en una medida general estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Luckasson, et al., 2002; Schalock et al., 2010)

Hasta el momento existen muy pocas pruebas estandarizadas en población española. Durante muchos años, la única escala que se ha utilizado en nuestro entorno ha sido el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP, Bruininks et al., 1986) adaptado a población española por Montero (1993). Solo recientemente se han publicado la adaptación española del Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II, Harrisson y Oakland, 2008) por Montero y Fernández (2013). En este caso los ítems se agrupan en las diez áreas de habilidades correspondientes a la propuesta de Luckasson et al. (1992) y no establece un modelo tripartito de la conducta adaptativa como se considera en las últimas ediciones de la AAIDD (Luckasson, et al., 2002; Schalock et al., 2010).

Sin embargo, la existencia de herramientas estandarizadas para la evaluación de la conducta adaptativa es una necesidad dado el protagonismo que este constructo está adquiriendo tanto para el diagnóstico como para el establecimiento de sistemas de clasificación de la discapacidad intelectual, para describir las competencias de las personas con discapacidad en entornos comunitarios, para la elaboración de programas y diseño de intervenciones más centrados en la vida cotidiana (Medina et al., 2015; Santos y Morato, 2012; Tassé et al., 2012).

Para hacer frente a este inconveniente, en este artículo se expone los resultados de fiabilidad, validez y el análisis factorial en la adaptación española de las dos versiones del ABS-2 (Adaptive Behavior Scala, 2nd Edition) realizadas por García, de la Fuente y Fernández (2010) y por Medina et al. (2015). Estas escalas son ampliamente respetadas y utilizadas en investigación son muy completas para evaluar conducta adaptativa (Tasse et al., 2012) y tienen cualidades psicométricas adecuadas en la versión original americana (Luckasson et al., 2002) tanto en la versión original americana.

METODOLOGÍA

INSTRUMENTO

Las Escalas de Conducta Adaptativa, ABS se centra en la observación del comportamiento espontáneo en situaciones del día a día, proporcionando datos sobre el comportamiento real y no sobre las potencialidades del evaluado. La última revisión se publicó en 1993 y fue la base para la traducción, la adaptación y la evaluación realizadas por García et al. (2010) respecto al ABS-S:2 (Adaptive Behavior Scale-School, Lambert, Nihira y Leland, 1993) y por Medina et al. (2015) del ABS-RC:2 (Adaptive Behavior Scale-Residential and Community, Nihira, Leland y Lambert, 1993). El ABS-S:2 se utiliza para evaluar a niños y adolescentes entre los 3 y los 18-21 años, y el ABS-RC:2 para ser aplicada de los 18-21 años a los 69 en adultos que viven en comunidad o en instituciones.

Ambos instrumentos constan de dos partes: la primera o conducta adaptativa describe algunas formas de actuar de las personas en diferentes situaciones y la segunda o conducta desadaptativa se refiere a los comportamientos desafiantes que pueden o no manifestar las personas a las que se evalúa. El presente estudio solo se ocupa de la conducta adaptativa. En esta parte, los ítems se agrupan en 9 dominios (funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividades económicas, desarrollo del lenguaje, los números y el tiempo, actividad prevocacional/vocacional, autodeterminación, responsabilidad y socialización) y uno más en la versión para adultos (actividades domésticas). La versión original propone tres factores de la conducta adaptativa: autosuficiencia comunitaria, responsabilidad personal y social, y autosuficiencia personal, que se relacionan con los tres tipos de conducta adaptativa (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010). Existen dos tipos de ítems: unos requieren que se seleccione solamente el nivel más alto de conducta que exhibe la persona y otros son una lista de verificación de si/no, donde se valora si la persona puede realizar esa tarea.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se llevó a cabo la traducción de los dos instrumentos al castellano con el fin de poderlos aplicar en España, utilizando un proceso de varias etapas siguiendo las directrices de la Comisión Internacional de Ensayo (2010). El primer paso fue la traducción de la versión original de las escalas al español por un grupo de psicólogos españoles con altos conocimientos en lengua inglesa. Una vez consensuada la traducción por el equipo, se realizó una traducción inversa prestando especial atención a la adaptación cultural y lingüística. A continuación, se hizo una nueva traducción para asegurar que la versión española reflejaba el mismo contenido que la escala original.

Posteriormente se solicitaron los permisos correspondientes a la Dirección Provincial de Educación y a la asociación Aspanias en Burgos. En el caso del ABS-S:2 se pidió el consentimiento informado a

los tutores de los menores y se administró la escala a cada individuo a través de una entrevista a los padres o profesionales que conocían al evaluado al menos durante 5 años. Para aplicar el ABS-RC:2, tras pedir el consentimiento informado a los adultos con discapacidad intelectual que iban a formar parte del estudio, se contó con la colaboración de la psicóloga de los centros donde acudían para cumplimentar el instrumento.

Con toda la información recogida, se abrió una base de datos en el procesador estadístico SPSS, que permitió introducir las puntuaciones, utilizar los estadísticos necesarios e interpretar los resultados. Para estudiar la consistencia interna se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach (α) con un nivel de confianza del 95%, para todos los rangos de edad que se establecieron. La fiabilidad test-retest como la interevaluadores se analizó a través del coeficiente de correlación de Pearson (*r*). Para comprobar la validez de criterio, se contrastó con *r* de Pearson los resultados en la escala ABS: 2 con los obtenidos en el ICAP (Montero, 1993). Posteriormente se analizaron la intercorrelación (*r*) de los ítems de la primera parte y de la segunda. Finalmente se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio utilizando los mismos agrupamientos de ítems o dominios que en la escala original americana, con el método de extracción de los componentes principales y el método de rotación Varimax con Kaiser.

PARTICIPANTES

Para la adaptación del ABS-S: 2 se contó con una muestra de 207 niños de los 38 centros participantes. De esta muestra, 142 niños entre los 6 y los 20 años que ya habían sido diagnosticados con una discapacidad intelectual y en los 65 restantes, entre los 6 y 18 años, no se consideraba que tuvieran una discapacidad. En el caso del ABS-RC: 2, la muestra la constituye 198 adultos con discapacidad intelectual entre los 21 y los 69 años. Algunos datos sociodemográficos de todos los participantes se reflejan en la Tabla 1.

		Niños				Adultos	
		Sin DI		Con DI		Con DI	
		n=65	%	n=142	%	n=198	%
Sexo	Varón	29	44.6	78	54.9	125	63.1
	Mujer	36	55.4	64	45.1	73	36.8
Nivel socioeconómico	Muy bajo	0	0.0	18	12.8	5	2.5
	Bajo	4	6.2	29	20.6	45	22.7
	Medio	34	52.3	56	39.7	132	66.7
	Alto	6	9.2	10	7.1	16	8.1
	Desconocido	21	32.3	28	19.9	0	0.0
Nota: DI= Discapacidad Intelectual							

Tabla 8. Datos sociodemográficos de los participantes

RESULTADOS

Los resultados expuestos en la Tabla 2 ponen de manifiesto una adecuada consistencia interna en la mayoría de los dominios que componen la conducta adaptativa de la Escala ABS-S:2, a excepción del dominio de Actividades Prevocacionales y Vocacionales que obtiene unos coeficientes bajos en las edades más tempranas y aumenta considerablemente a medida que lo hace la edad de los participantes. En cuanto a la fiabilidad de la escala ABS-RC:2, el valor alfa de Cronbach fue de .91 para la puntuación total de los dominios de la primera parte en los diferentes grupos de edad (20-30, 31-40, 41-50 y <51 años), como en el caso anterior con un nivel de confianza del 95%.

	Niños sin DI	Niños con DI			Adultos con DI			
Dominios		6-12	13-16	17-20	21-30	31-40	41-50	<51
FI	.97	.94	.96	.97	.85	.89	.91	.90
DF	.74	.73	.75	.75	.78	.40	.67	.40
DE	.91	.66	.84	.89	.92	.92	.92	91
DL	.93	.91	.92	.91	.91	.91	.88	.89
NT	.89	.84	.92	.88	.80	.89	.90	.92
PV	.74	.18	.71	.80	.40	.71	71	61
AU	.87	.74	.83	.88	.69	.85	68	68
RE	.81	.64	.82	.81	.63	.72	59	66
SO	.83	.74	.78	.81	.72	.77	76	73
AD	-	-	-	-	.75	.82	79	.83

Nota: FI=Funcionamiento Independiente; DF=Desarrollo Físico; DE=Destrezas Económicas; DL=Desarrollo del Lenguaje; NT=Números y Tiempos; PV=actividades Prevocacionales y Vocacionales; AU=Autodirección; RE=Responsabilidad; SO=Socialización; AD=Actividades Domésticas; DI= Discapacidad Intelectual; ** p<.01. * p<.05

Tabla 9. Consistencia interna en los dominios de conducta adaptativa en ambas escalas

Las puntuaciones de fiabilidad test-retest son elevadas para las dos escalas, en cada uno de los dominios y en las puntuaciones totales de conducta adaptativa: ABS-S:2 (r= .953) y ABS-RC:2 (r=.879) en ambos casos (Tabla 3). Llama la atención la correlación prácticamente inexistente en el dominio responsabilidad de la versión escolar.

Dominios	ABS-S:2	ABS-RC:2
Funcionamiento Independiente	.912*	.972**
Desarrollo Físico	.823**	.965**
Destrezas Económicas	.926**	.965**
Desarrollo del Lenguaje	.813**	.974**
Números y Tiempo	.734*	.841**
Actividades Prevocacionales / Vocacionales	.719*	.950**
Autodeterminación	.942**	.815**

Responsabilidad	.462	.938**
Socialización	.878**	.969**
Actividades Domesticas		.852**
Suma Total de los Dominios de Conducta Adaptativa	.953**	.879**
Nota: ** p<.01. * p<.05		

Tabla 10. Resultados de las correlaciones de la conducta adaptativa en los dos instrumentos. Test retest

En cuanto a la validez de criterio se constató que todas las categorías de conducta adaptativa del ICAP correlacionan positiva y con alta significatividad (p <.01) con la puntuación total de conducta adaptativa tanto del ABS-S:2 (r = .68) como con el ABS-RC:2 (r =. 80). Al estudiar la intercorrelación de los ítems de los dominios de conducta adaptativa del ABS-RC:2, se observaron que estos se relacionan positiva y significativamente entre ellos, con valores entre .43 y .87, valores similares se obtienen en todos los dominios del ABS-RC:2 (.41 y .86, p <.01).

Se realizó el análisis factorial exploratorio en los dos instrumentos, utilizando los mismos agrupamientos de ítems o dominios que en el manual de la escala original, en el que se expresa la existencia de tres factores en la primera parte (autosuficiencia personal, autosuficiencia comunitaria, y responsabilidad personal y social). En el caso del ABS-S: 2, la varianza acumulada en los tres factores es del 74,3%, tan solo los ítems 9 y 50 no se ajustan a lo esperado. En el caso del ABS-RC:2 la varianza es del 63,2%, al igual que en el caso anterior, la distribución de los ítems a sus respectivos factores fue coincidente con la versión original, salvo el ítem 11 y del 50-55.

CONCLUSIONES

Las Escalas ABS surgen cuando se acepta que la conducta adaptativa es uno de los criterios esenciales para el diagnóstico de la discapacidad intelectual. En la versión original americana de estas escalas se obtienen valores de consistencia interna, fiabilidad interevaluadores y características de estabilidad que varían de .80 a .99 (Lambert et al, 1993; Nihira et al, 1993). Resultados parecidos se obtienen en las adaptaciones españolas donde se consta la idoneidad de las escalas ABS:2, ya que cumplen con los requisitos psicométricos para ser utilizadas en la evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. Los resultados muestran una adecuada consistencia interna, excelente fiabilidad test-retest, índices adecuados de validez de criterio, las intercorrelaciones de los ítems son significativas y positivas, y el análisis factorial exploratorio ha manifestado la existencia de los mismos tres factores principales de conducta adaptativa que en la escala americana. A las mismas conclusiones se ha llegado en adaptaciones llevadas a cabo en otros países (Sadrossadat, Moghaddami y Sadrossadat, 2010; Santos, Morato y Luckasson, 2014; Wan, 2009).

A lo largo de los años, estas escalas han sido ampliamente utilizadas para medir la conducta adaptativa y para identificar áreas de funcionamiento que se requerían en programas especiales (Allen-Meares, 2008), para describir las conductas en la vida diaria y lo adecuado de la conducta social interpersonal de los sujetos que presentaban discapacidad intelectual, problemas emocionales y retraso en el desarrollo (DeStefano y Thompson, 2004), para evaluar la

independencia comunitaria y personal, el ajuste personal y social de estas personas en la edad escolar y adulta (Rubio, 1995).

En conjunto, se puede decir que las escalas adaptadas al español, ABS:2, permiten hacer estudios sobre las capacidades y limitaciones en conducta adaptativa, lo cual facilita el establecimiento de los apoyos más adecuados en función de necesidades e intereses individuales, favorece el seguimiento de los progresos tras la aplicación de programas o la utilización de servicios específicos, sirve como vehículo de comunicación entre profesionales, se adapta a las demandas del concepto actual de discapacidad intelectual, y además, en el caso del ABS-S:2 sirve y es adecuada para diagnosticar las limitaciones significativas en niños y adolescentes con discapacidad intelectual (García et al., 2010).

Aunque el concepto de conducta adaptativa nace y se desarrolla dentro del campo de la discapacidad intelectual, puede ser muy útil para hacer valoraciones en otras condiciones que suelen ocasionar discapacidades (parálisis cerebral, discapacidad auditiva o visual) pero también, en otros trastornos del neurodesarrollo (trastornos del aprendizaje, déficits de atención (Beer et al., 2012; Buelow et al., 2012; McConaughy et al., 2011).

REFERENCIAS

- Allen-Meares, P. (2008). Assessing the Adaptive Behavior of Youths: Multicultural Responsivity. *Social Work, 53*, 307-316.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-DSM-5.* Washington, DC: APA
- Beer, J., Harris, M. S., Kronenberger, W. G., Holt, R. & Pisoni, D. B. (2012). Auditory skill, language development, and adaptive behavior of children with cochlear implants and additional disabilities. *International Journal of Audiology, 51*(6), 491-498.
- Bruininks, R. H., Hill, B. K., Weatherman, R. F. & Woodcock, R. W. (1986). *ICAP. Inventory for client and agency planning. Examiner´s manual*. Allen, DLM: Teaching Resources.
- Buelow, J. M., Perkins, S. M., Johnson, C. S., Byars, A. W., Dunn, D. W. & Austin, J. I. (2012). Adaptive Functioning in children with epilepsy and learning problems. *Journal of Child Neurovioral Pediatrics 30*(5), 426-434
- DeStefano, F. & Thompson, W. W. (2004). MMR vacance and autism an update of the scientific evidence. *Expert Reviews Vacacines, 3*, 11-14.
- García, I., Fuente, R. & Fernández, M. (2010). Adaptation of the ABS-S:2 for use in Spain with Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(3), 221–230.

- Harrison, P. & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System (ABAS-II).* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Lambert, N., Nihira, K. & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scales-school: Second edition. ABS-S:2*. Austin, Texas: PRO-ED, AAMR.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L. & Snell, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and system of support* (10ª ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M. & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 40*(2), 200.

- Medina, M. B., García, M. I. y Antolín, V. (2015). Validación Preliminar de la Escala de Conducta Adaptativa ABS-RC: 2 en España. *Acta de Investigación Psicológica, 5*(2), 2076-2086.

- Montero, D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto-Mensajero.

- Montero, D. y Fernández-Pinto, I. (2013). *Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa. ABAS II.* Madrid: TEA Ediciones.

- Nihira, K., Leland, H. & Lambert, N. (1993). *Adaptative Behavior Scale- School. ABS-S:2*. Examiner´s manual, (2ª ed.). Austin, Texas: PRO-ED.

- Rubio, V. J. (1995). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental. Competencia personal y competencia interpersonal. En M. A. Verdugo (Dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 677-716). Madrid: Siglo XXI.

- Sadrossadat, L., Moghaddami, A. & Sadrossadat, S. J. (2010). A comparison of adaptativebehabiors among mentally retarded and normal individuals: a guide to prevention and treatment. *International Journal of Preventive Medicine, 1*(1) 34-38.

- Santos, S. y Morato, P. (2012). O comportamento adaptative en Portugal. In S. Santos y P. Morato (eds.). *Comportamento Adaptative: dex anos depois* (pp. 19.34). Cruz Quebrada, Portugal: FMH

- Santos, S. y Morato, P. & Luckasson, R. (2014). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Adaptive Behavior Scale. I*ntellectual and developmental disabilities, 52*(5)*,* 379-387

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ...et Yearg, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports* (11ª Ed.). Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H. Sharon, Jr., Borthwick-Duffy, A., ... et Zhang, D. (2012). The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(4), 291-303

- Wan, C. (2009). *Validation on the Chinese version of the AAMR Adaptive Behavior Scale-Residential and community second edition (ABS-RC: 2)*. Hong Kong: Hong Kong polytechnic University.

Capítulo 18: La familia y la escuela: agentes educativos complementarios

Begoña Medina Gómez, bmedina@ubu.es
Universidad de Burgos

Resumen

La familia debe dar respuesta a las necesidades biológicas y psicológicas de los/as hijos/as, para ello, debe contar con el asesoramiento de profesionales cualificados. En la actualidad, se considera que la familia y la escuela deben trabajar de manera conjunta y coordinada en el desarrollo integral de los/as niños/as y jóvenes. Esta colaboración proporciona grandes beneficios a los/as alumnos/as, aunque no está exenta de dificultades, debido a la organización jerárquica de ambas instituciones, a la existencia de normas y reglas diferentes en cada sistema, a la calidad de la información intercambiada, y por la diversidad familiar y escolar existente. La escuela tiene la responsabilidad de hacer participes a los padres en el proceso educativo de sus hijos/as, por lo tanto, debe establecer cauces de participación en función de las características y peculiaridades de cada familia.

Introducción

En el pasado, las familias tenían una estructura familiar más estable, sus miembros experimentaban menos estrés y tenían más oportunidades de relacionarse entre ellos. En la actualidad, se podría decir que están más formadas, pero se hallan más amenazadas por dificultades sociales y personales (carencia de ideales claros de vida, dificultades de convivencia, rupturas de la relación conyugal, etc.) que pueden desequilibran su homeostasis, haciéndolas más vulnerables. Al mismo tiempo, han surgiendo para las familias otras demandas que conllevan, hoy más que nunca, que estas necesiten ayuda en su acción educativa y como institución proveedora de cuidados a sus miembros.

Habitualmente, cuando los padres precisan de asesoramiento, en la atención de las necesidades básicas de cuidado de sus hijos/as, recurren al sistema de salud. En muchos casos, cuando requieren de orientaciones para promover y mejorar el bienestar psicológico de sus descendientes, suelen acudir a la escuela. Por lo tanto, la escuela, como institución social dedicada a los/as niños/as y jóvenes, está adquiriendo un papel relevante en la orientación de las familias en su labor educativa. Para poder llevar a cabo esta función con éxito, la escuela debe contar con los recursos necesarios y con profesionales preparados para tal fin.

Estas nuevas demandas en la atención de los niños/as y jóvenes han ocasionado que no solo a los progenitores se les exige más, también a la escuela se le pide que asuma otros roles y responsabilidades.

COOPERACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo del alumno/a que desempeñan funciones complementarias y desde perspectivas diferentes. Tradicionalmente la familia y la escuela han trabajado en paralelo para conseguir el desarrollo integral del niño/a y la colaboración se establecía fundamentalmente cuando existían problemas de conducta o el rendimiento de alumno/a no era el esperado o deseado.

Por otro lado, en los últimos años, se ha vivido un periodo en el que se ha cargado a la escuela con todos los problemas que amenazaban a la Sociedad. Todos los problemas sociales se solucionaban responsabilizando a la escuela de una formación adecuada para la prevención de los posibles problemas futuros de los ciudadanos. Esta asignación de responsabilidades a la escuela ha provocado insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a todas las exigencias y sentirse culpables por ello.

En la actualidad casi nadie cuestiona que las familias y la escuela deben trabajar de manera coordinada, conjunta y cooperativa. Todos somos conscientes de la estrecha relación que debe existir entre la acción educativa de los docentes y la de los padres para conseguir un adecuado desarrollo de los alumnos, ya que la educación de un ciudadano es un proceso muy largo que comienza en la familia y a la que se suma la escuela. Por lo tanto, la escuela debe considerar entre sus objetivos, facilitar apoyo y potenciar la acción educadora de cada una de las familias y a su vez, la familia debe involucrarse en el proyecto educativo que se lleva a cabo desde el centro escolar por el buen desarrollo de su hijo/a.

En muchas escuelas ya se llevan a cabo proyectos de cooperación conjunta, con más o menos participación de los padres. En aquellas escuelas donde la familia juega un papel importante, los/as maestros/as se muestran más satisfechos y motivados en su labor, que por supuesto no está exenta de dificultades. Por lo tanto, la familia puede jugar un papel motivador en la labor de los/as maestros/as.

BENEFICIOS DE LA COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Numerosos estudios demuestran que la colaboración entre familia y escuela proporciona grandes beneficios en los/as alumnos/as, entre ellos:

- Da respuesta a las necesidades de la familia como sistema y de cada uno de sus elementos, al disminuir, por ejemplo, la presencia de situaciones problemáticas o de dificultades de aprendizaje,...

- Incrementa la motivación y ajuste escolar del alumno/a, ya que se mejora la autoestima y la autoconfianza, disminuye el absentismo, aparece mayor nivel de competencia y de satisfacción en y con los roles asignados, no solo en el alumnado sino también en el profesorado.

- Mayor satisfacción del alumnado, de los padres y de los docentes con la educación recibida que se manifiesta en más participación del alumno en el aula, mayor implicación de todos los agentes en sus responsabilidades, ...

- Mejora la aceptación de los objetivos y la evolución en el aprendizaje, mostrando una actitud positiva hacia la escuela y las tareas escolares tanto por parte del alumno como de los padres, además, el profesorado se centra más en su labor pedagógica.

- Se reducen las situaciones conflictivas tanto de los/as hijos/as con los padres y maestros/as, y de estos últimos con los padres. Al mejorar el comportamiento del alumno en casa y en la escuela, todos los implicados manifiestan mayor grado de satisfacción en las relaciones y mejor comunicación entre todos y en cada uno de los sistemas y subsistemas familiares y escolares.

- Se comparte la responsabilidad, lo que incide en un mejor rendimiento escolar del alumno/a que se traduce en mejores calificaciones, hábitos de estudio más eficaces, mayor implicación en las tareas escolares, ...

Es una realidad manifiesta que cada vez hay más familias que se sienten participes y con el deber de involucrarse en la educación de sus hijos/as, no de forma unilateral, sino en colaboración con la escuela.

DIFICULTADES EN LA COLABORACIÓN DE FAMILIA-ESCUELA

En ocasiones las demandas de la escuela hacia los padres supera las habilidades y posibilidades de estos para cumplir sus funciones, por ejemplo, se les pide que den una buena educación a sus hijos/as, inculcándoles el respeto por los demás, que infundan el cumplimiento responsable de las normas sociales, que sus hijos/as se comporten correctamente en todas las situaciones, que sean sociables y simpáticos, además, se les exige que faciliten la asistencia del alumno a las actividades escolares y extraescolares, acomondandose a los horarios impuestos por el centro escolar, que los/as niños/as acudan limpios, bien vestidos, alimentados y que traigan todo el material escolar necesario en condiciones adecuadas, etc. En algunas ocasiones, la calidad de la realización de estas funciones está claramente definida, pero en otras, es muy subjetiva y está sujeta a criterios personales de agentes externos a la familia que son los que la valoran.

Por otro lado, los/as hijos/as también hacen demandas a los padres para conseguir un desarrollo positivo en la escuela, por ejemplo, deben ayudarles con las tareas escolares, que les motiven en su aprendizaje, que les apoyen afectivamente en su educación, que asistan a las actividades que organiza la escuela, que se preocupen por “sus cosas” del “cole”, ...

La asunción y realización de estas funciones se viven de diferente manera por parte de los padres, según se sientan cómodos o no en con la escuela, según el nivel de confianza con los profesionales, según la dedicación que den a otros roles sociales. Se ha de tener en cuenta que hay padres que se acercan a la escuela de manera incomoda, con angustia y esto termina afectando en el rendimiento y satisfacción escolar de los/as niños/as. Hay maestros/as que no valoran la carga emocional y el esfuerzo que tienen que hacer muchos padres para colaborar y adaptarse a las exigencias de la escuela, llegando en alguna ocasión a no facilitarles la realización de sus tareas educativas o no se les acoge de la manera más adecuada. Pero también se da el caso contrario, a muchos tutores el encuentro con determinadas familias les provoca cierta ansiedad, por diferentes motivos, dando en ocasiones, una imagen de lo que no son, pudiendo aparecer interacciones conflictivas entre padres y maestros/as.

Las dificultades para la incorporación y participación de determinadas familias a la escuela, pueden ser muy diversas y variadas, algunas de tipo personal, otras porque toda interacción social no está exenta de contrariedades, otras externas a los agentes educativos implicados. A continuación se exponen brevemente, algunas de las causas que pueden ocasionar tensión en la colaboración conjunta entre ambas instituciones educativas.

- La organización jerárquica de ambos sistemas. Así, por ejemplo, en una entrevista, el/la maestro/a siente que es la autoridad dentro de la escuela, pero los padres pueden sentir que son los que tienen el control frente a sus hijos/as. Si se produce esta situación, lo adecuado es que ambos sistemas se complementen y se conceda el poder al otro sistema. Ha de tenerse claro cuál es el rol de cada uno, aunque los dos se ocupan de los/as niños/as, no es cuestión de que el/la maestro/a haga de padre o que la familia quiera enseñar al docente cómo ejercer su profesión.

- Las reglas o normas existentes en cada sistema. Los/as niños/as suelen interiorizar las reglas y normas que aprenden en el hogar y las contrastan con las existentes en otros entornos donde participan, empezando por la escuela. Puede darse el caso, de que no existan normas en uno o los dos sistemas, que sean muy pocas o muy rígidas, que sean poco claras, que exista disparidad entre las de un entorno y los del otro. La falta de acuerdo y confluencia de reglas puede generar conflictos personales y sociales tanto en los/as niños/as como en los adultos, por lo que, hay que intentar llegar a acuerdos consensuados. Si el centro no puede acomodarse a las normas fundamentales asumidas por la familia, esta podría plantearse el cambio a una escuela que se ajuste más a su estilo educativo y a lo que consideran esencial para el desarrollo de su hijo/a.

- La calidad de la comunicación. Es importante hacer sentir a cada familia que es importante para el centro escolar y para su hijo/a que se acerque a la escuela, también ofrecer una información e intercambios positivos con los profesionales implicados en la educación del niño/a, y por supuesto, ser cordial, empático, asertivo, educado, cercano, … siempre respetando el sistema de creencias de cada familia.

- Respetar la diversidad familiar en cuanto a su estructura y funcionamiento. El intercambio entre familia y escuela conlleva acuerdos operativos (posibles, concretos, evaluables) y útiles para el alumno/a, por lo que el/la maestro/a debe aceptar la distribución del poder y el control en el sistema parental para a partir de ahí, llegar a acuerdos y a planteamientos realistas.

A pesar de estas y otras dificultades que pueden aparecer en las interacciones sociales, hoy en día, la escuela y los padres reclaman apoyo, ayuda y colaboración mutua, aunque, reconocen que estas interacciones no están exentas de conflictos. Es cierto, lo que dicen algunos profesores: "*los padres no siempre están dispuestos o pueden colaborar y ofrecer su apoyo a la escuela*". En la mayoría de los casos, nos encontramos con padres que son buenos colaboradores en la educación de sus hijos/as, pero también hay padres muy ocupados o que no saben cómo educarles o excesivamente involucrados que, con unas consideraciones por parte de la escuela, la participación de la familia podría incrementarse o mejorarse.

Como se ha comentado en el párrafo anterior, las familias pueden implicarse de muy diferentes maneras en la labor educativa que se realiza en la escuela, en algunos casos van a presentar algunas dificultades y reticencias en una colaboración activa, tal y como sería deseable. Conocer los motivos y algunas pautas a seguir para facilitar la incorporación de estas familias pueden ser de gran ayuda para los docentes que buscan la colaboración Familia-Escuela. A continuación se exponen algunos tipos de familias que podemos encontrar con ciertas dificultades para la participación.

FAMILIAS CON PROBLEMAS O DIFICULTADES

En este grupo se incluye a aquellas familias que tienen dificultades económicas, bajo nivel sociocultural, o hijos/as con problemas de aprendizaje, salud o discapacidad. Habitualmente, estas familias están muy presionadas, centradas y preocupadas en la necesidad de dar respuesta a las demandas del día a día, con frecuencia las habilidades parentales son muy limitadas, no disponen de suficientes contactos sociales fuera del entorno familiar, y suelen disponen de escasas oportunidades para observar y aprender prácticas educativas diferentes a las que ellos llevan a cabo. En muchos casos, cuando estas familias entran en contacto con la escuela, suelen sentirse prejuzgadas, intimidadas y relegadas por los/as maestros/as y por otros padres, al considerar que no realizan correctamente sus funciones parentales. Consecuentemente, estos padres perciben la escuela como un entorno amenazador y portador de malas noticias, ya que se les suele manda mensajes de incompetencia, con altos niveles de exigencia y desconexionados de la realidad que viven *("Tienes que...")*. Para eliminar los temores, las reticencias y las inseguridades que el contacto con la escuela les produce, necesitan evidencias de que el/la tutor/a y el resto de agentes educativos se preocupan sinceramente de su situación y de la de su hijo/a y que el docente tiene buenas intenciones con sus planteamientos. Para aminorar estas percepciones y favorecer la participación de estas familias en la escuela es básico que experimenten interacciones positivas en las aproximaciones que realizan al contexto escolar. Una vez que se sienten aceptados y respetados, pueden consentir el asesoramiento en la educación de sus hijos/as, es en este

momento cuando se pueden incorporar a programas de formación y acceder al apoyo de otras familias, pero siempre en condiciones de igualdad.

FAMILIAS CENTRADAS EN LOS/AS HIJOS/AS

Estas familias entienden la escolaridad como una manera de mejorar el futuro de su hijo/a, pero también perciben que la escuela no se ocupa adecuadamente de su hijo/a, preocupándose por las influencias negativas que pueden recibir sus descendientes (compañeros procedentes de otras culturas o de ambientes sociofamiliares problemáticos, con discapacidades, etc.). Estos padres suelen estar dispuestos a trabajar por el bien de su hijo/a, y por extensión, de la escuela, convirtiéndose en líderes de otros padres o apoyar la labor de padres de niños/as desatendidos/as o con más necesidades. Es importante que la escuela aproveche la parte positiva de esta implicación parental y se canalicen sus demandas en pro de la ayuda a otras familias o alumnos. Estos padres se ven frustrados si sus demandas no son escuchadas o no consiguen las metas planteadas, pudiendo llegar a ser molestos para el equipo docente, porque cuando no se consiguen los objetivos esperados, suelen asignar la responsabilidad del fracaso a otros padres o a los maestros

PADRES CENTRADOS EN SÍ MISMOS Y/O EN SU CARRERA PROFESIONAL

Estos progenitores tienen que lidiar entre las demandas que exige la educación de los/as hijos/as con su propio desarrollo personal, laboral y social. Suelen ser padres con buena formación, con recursos económicos, con una amplia red de contactos sociales y muy ocupados con su actividad laboral. Valoran la escolaridad, pero están absorbidos por sus intereses profesionales y personales y, por lo tanto, están lejos de la institución donde sus hijos/as pasan la mayor parte del día. Creen que la escuela debe ocuparse de aquellos aspectos de la formación de sus hijos/as donde ellos no llegan. Lo mismo hacen en otras facetas de su vida, proporcionan experiencias a sus descendientes, por medio de programas o servicios que contratan. Para conseguir que se involucren en la educación de sus hijos/as hay que reorientarles por la vía emocional, es decir, intentar llegar a ellos, través de los afectos. Así se les pueden animar a que compartan, con la comunidad escolar, sus habilidades y conocimientos en actividades puntuales. Esta experiencia les pueda hacer sentir la satisfacción personal de ayudar y colaborar con la institución que educa, forma y atiende a su hijo/a.

Pero también hay docentes que no siempre están dispuestos a potenciar la participación de la familia en la escuela, el profesorado no siempre fomenta la implicación de los padres, en parte debido a la desconfianza sobre lo que pueden aportar: *"No siempre participan cuando se les pide",* por sus miedos e inseguridades:" los *padres suelen apoyar más a los hijos, en vez de colaborar*". Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta interés, le toca a

la escuela, revisar y preguntarse ¿Qué estamos pidiendo a las familias? ¿Qué les estamos ofreciendo? ¿Cómo lo estamos haciendo y pidiendo? ¿Se hace todo lo posible para que participen?.

No debemos olvidar que la escuela es corresponsable con la familia de la educación de los/as hijos/as, siempre en función de las posibilidades de cada uno/a. El sistema escolar dispone de conocimientos, profesionales y recursos, pero cuenta con tiempo limitado para la generalización de los aprendizajes a la vida cotidiana, además, debe diversificar la atención educativa entre muchos/as alumnos/as y muchas tareas. Por su lado, la familia dispone de más tiempo y mayor número de oportunidades que las existentes en la escuela, para que el/la niño/a adquiera y ejecute los aprendizajes logrados, tanto cognitivos como emocionales, en distintos contextos y situaciones sociales. Además las relaciones familiares están rodeadas de afecto y de un apoyo emocional seguro que facilita la autonomía y maduración de los/as hijos/as.

CAUCES DE PARTICIPACIÓN

La escuela tienen la responsabilidad de hacer participes a los padres y facilitarles la información y formación necesarias para que se sientan unidos a la escuela, y responsables del proceso educativo de sus hijos/as. Para ello, familia y escuela han de compartir inquietudes, informaciones, pensamientos sobre la educación, la escuela, los/as niños/as, etc, y establecer pactos y acuerdos sobre ciertas actuaciones hacia los/as alumnos/as. Para ello hay que establecer cauces de participación y colaboración que proporcionen intercambio y transmisión de información. Cada centro debe establecer distintas estrategias y líneas de trabajo conjunto. Algunas de las actividades que pueden incluir en estas estrategias son: Actividades para facilitar información de carácter general (reuniones informativas anuales, reuniones trimestrales, cartas y circulares, carteles informativos, etc.), Actividades informativas de cada alumno/a (entrevistas-tutorías individuales, encuestas personales, registros, contactos informales diarios a la entrada y salida del centro escolar, informes diarios mediante la agenda o aula virtual, informes trimestrales sobre los progresos del niño/a o joven, etc), Actividades formativas dirigidas a los/as niños/as (organización de talleres, fiestas, actividades extraescolares, propuesta de tareas escolares, etc.), Actividades específicas para familias (escuelas de padres, talleres, grupo de teatro, fiestas, preparativos de material y decoración, excursiones o visitas fuera del centro escolar, charlas, etc.) y Actividades organizativas (consejo escolar, AMPAS)

No todos los miembros de la familia ni todas las familias pueden y deben participar en todas las actividades que el centro oferta. La escuela debe tener en cuenta, cualquiera que sea o el tipo que sea, que la familia es el recurso más preciado que tienen para conocer mejor a los/as alumnos/as que debe educar, para llevar a cabo su labor como agente socializador y corresponsable de la formación integral del alumno/a.

La escuela cuenta con los conocimientos, la experiencia y las habilidades para diseñar nuevas experiencias de aprendizaje para los/as niños/as, lideradas por los/as maestros/as. En este proceso de aprendizaje, las familias están infravaloradas e infraexplotadas, siendo en muchos casos, la

propia familia la que se excluye. Los maestros y las familias deben trabajar unidos para contextualizar los aprendizajes acercándolos lo más posible a la realidad de la vida.

Las funciones y demandas de formación integral de los alumnos tanto a la familia como a la escuela, a veces superan sus posibilidades y los recursos con los que cuentan. La implicación de otras instituciones comunitarias debe ser un objetivo claro del trabajo conjunto de la familia y la escuela. Estas dos instituciones no están, ni deben estar, solas en la consecución de sus objetivos, deben buscar y contar con la implicación de la sociedad.

CAPÍTULO 19: PROYECTO MICC: "MAESTRA/O, ¡INNOVA CON UN CAFÉ!"

Bombín Orgaz, Eva[1] ; García Mahamud, Ángela[2] y Casado Muñoz, Raquel[3]

[1] Estudiante de 2º del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Burgos. (ebo0007@alu.ubu.es)

[2] Estudiante de 2º del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Burgos. (agm0171@alu.ubu.es)

[3] Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos. (rcasado@ubu.es)

RESUMEN

Presentamos una iniciativa de dos estudiantes de la UBU para la realización de charlas-coloquio sobre innovación educativa. Pretendemos conocer la realidad educativa de la mano de los maestros de Educación Primaria, para así rellenar nuestro maletín de recursos prácticos para el ejercicio docente. El fin último es acercar al panorama universitario las innovaciones educativas de los centros burgaleses. Perseguimos también reunir a todo aquel personal relacionado con el tema de la Educación Primaria y aprender unos de otros conjuntamente y de manera cercana. El proyecto se dirige principalmente a maestros/as en formación, maestros/as en activo y profesores/as de la Facultad de Educación. Nos basamos en la metodología de las Comunidades de Aprendizaje y, dentro de estas, de las Tertulias Dialógicas. Un viernes al mes un/a maestro/a expone su experiencia de innovación educativa en el aula, lo que da lugar a un coloquio abierto a todos los asistentes. El carácter dialógico de la actividad hace que todos los presentes puedan realizar aportaciones de cualquier tipo (experiencias, conocimientos teóricos, dudas, opiniones…). Una primera puesta en acción del proyecto será el 29 de abril y el 20 de mayo del presente curso 2015/2016, con miras a continuar tras evaluar sus resultados.

Palabras clave: Educación, Innovación Educativa, Educación Primaria, Formación inicial del profesorado.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto es una iniciativa de dos alumnas de 2º del Grado en Maestro de Educación Primaria que desean aplicar lo aprendido en el aula universitaria. Nuestras ganas de ir construyendo un maletín de recursos prácticos para cuando lleguemos a ejercer como maestras, nos lleva a preguntarnos cómo lo podríamos lograr en un espacio fuera del aula ordinaria de la Universidad. Con nuestro interés y una sugerencia de nuestra profesora, concluimos que era una gran idea

reunir a todas las personas vinculadas a la Educación Primaria, y aprender unos de otros conjuntamente y de manera cercana.

Consideramos labor de este proyecto servir de respaldo y apoyo a aquellos docentes que estén realizando alguna innovación y quisieran compartir su experiencia porque ha resultado exitosa. Es un gran aliciente y motivo de orgullo para quien lo ha realizado. Esperamos que con seguridad se vean con ganas para continuar con sus ideas y así las compartan con los participantes del proyecto. A su vez se podría conseguir fomentar la involucración de otros profesionales de la educación en el desarrollo de actividades y métodos de enseñanza de carácter innovador.

La finalidad consiste en hacer que la experiencia permita ver desde cerca las innovaciones educativas que son más eficaces, y que logran la inclusión y el desarrollo más óptimo de los alumnos burgaleses llegando a ampliar nuestras "fronteras".

El proyecto se dirigirá a personas implicadas en la Educación Primaria, ya sean profesores de la Universidad del Grado en Maestro de Educación Primaria, maestros en activo o maestros en formación. Destacamos la presencia de los maestros en activo ya que serán los que proporcionen la experiencia de su día a día que tanto enriquecerá las sesiones.

Además, queremos fomentar el interés de la sociedad por este ámbito de la educación. Así que llamamos a participar a personas que estén o no directamente relacionadas con la educación, y que estén interesadas en la temática de la charla del día y quieran asistir como oyentes y/o que puedan aportar experiencias personales, visiones, conocimientos…

Una Comunidad de Aprendizaje hace referencia a la implicación de todo el entorno que rodea a un centro en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. El colegio en cuestión habrá de cambiar su organización y formarse de manera intensiva, para poder así abrir sus puertas y saber aprovechar los recursos que el entorno y las personas que le rodean le ofrecen (Ferrer Esteban, 2005). De esta manera se pretende ampliar las interacciones en las que se involucran los alumnos para enriquecer multidisciplinarmente su proceso de aprendizaje. Bruner define la educación como "una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, "andamiaje" del adulto" (Bruner, 1988, p.15). Partiendo de esta definición podemos sostener que lo que pretenden las Comunidades de Aprendizaje es extender este diálogo entre profesor-alumno al diálogo entre alumno-iguales y

alumno-adultos, y a su vez a muy diversos ámbitos; será esta **pluralidad** la que **enriquecerá el aprendizaje.** Por otro lado, la apertura del centro al entorno propiciará una coordinación escuela-familia y escuela-contexto que facilitará el papel de agente transformador de la escuela (Rodríguez, 2012).

Por otro lado, las **Tertulias Dialógicas** tienen la naturaleza de una de las prácticas pedagógicas que engloban las Comunidades de Aprendizaje, junto con los grupos interactivos por ejemplo. Estas consisten originalmente en una actividad para el fomento de la lectura que se aplica en Primaria mandando un texto o libro a leer para una fecha dada. Los participantes deben subrayar lo más importante y aquello que les ha llamado la atención para más tarde ponerlo en común. Una vez llegado el día todos los alumnos realizan una tertulia en la cual todos tienen la misma importancia, se fomenta en **diálogo igualitario** y dado que todos ellos han leído el mismo texto, **todos pueden de igual manera aportar** (Chocarro de Luis, 2013**).** Así se conseguiría un aprendizaje entre todos y para todos, muy valioso a la hora de su transferencia y funcionalidad.

OBJETIVOS

1. Crear un entorno en el que poder compartir y conocer experiencias educativas de innovación que hayan funcionado en un determinado contexto para así:
   1.1. Motivar la aplicación de herramientas de innovación en entornos educativos reales.
   1.2. Ser capaces de escoger los mejores métodos, actividades… y adaptarlos a los entornos educativos de cada profesional y además adecuarlos desde el punto de vista de la educación personalizada.
2. Conseguir ligar la teoría (base teórica de la docencia) y la práctica.
   2.1. Destacar el papel de los maestros en activo como quienes comparten su práctica del día a día en los centros.
   2.2. Ver a los profesores docentes investigadores (PDI) como aquellos que al realizar una investigación continua conocen la teoría de primera mano. A posteriori estos profesionales comunicarán a sus alumnos universitarios lo que se pone en práctica en los Colegios de Burgos.
   2.3. **Obtener (los maestros en formación)** diversidad de experiencias que muestren las **herramientas reales** necesarias **para poner en práctica la teoría** del Grado en Maestro de Educación Primaria.
3. Tener como referencia, modelo, posible fuente de consulta y conocimiento para su ejercicio docente, a los demás grupos participantes. En el caso de los maestros en activo se beneficiarán también de sus iguales (Peer Mentoring).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La prueba piloto de la actividad tendrá lugar los viernes por la tarde de 19:15 a 21:15, los días 29 de abril y 20 de mayo. Tras ver cómo responden los participantes se intentará su continuidad en el curso 2016-2017. Nos ubicaremos en el aula 6 de la Facultad de Educación, una de las más diáfanas

con la totalidad del mobiliario movible para que así pueda primar el contacto visual y personal entre unos y otros, disponiendo las sillas en un gran círculo. Vemos esencial hacer de la Facultad de Educación un entorno de aprendizaje cooperativo y de formación permanente, así como de colaboración entre maestros en activo, en formación y profesorado universitario.

La idea es reunirnos de manera informal un grupo de personas interesadas en el tema a tratar para compartir opiniones y experiencias. Como hemos señalado en la introducción, las bases metodológicas para la puesta en acción del proyecto parten de las Comunidades de Aprendizaje y dentro de estas de los principios de las Tertulias Dialógicas. Vemos la aplicación de estas dinámicas a nuestros debates dado que se fomenta la participación equilibrada de todos los participantes. Es primordial la igualdad y el respeto, absolutamente todos podemos aportar información con respecto al tema a tratar, aceptando los distintos puntos de vista que puedan darse. Vincular estrechamente la práctica con la teoría de aquello sobre lo que debatamos será posible gracias a la aplicación práctica de las metodologías innovadoras aportada por los maestros en activo, y el conocimiento teórico previo de estas metodologías por parte del resto de asistentes. De esta manera se propiciará de igual manera el diálogo igualitario siguiendo los principios de las Tertulias Dialógicas. La Tertulia Dialógica necesita de una previa reflexión de todos los asistentes sobre el tema a tratar, lo cual será factible porque se avisará con anterioridad de la temática y se intentará que sea en la sesión previa o incluso antes.

Los temas a tratar serán los siguientes: el día 29 de abril de 2016 los compañeros de cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria hablarán sobre el aprendizaje por indagación, elemento principal de su experiencia en los "Sábados de Ciencia", así como de su Prácticum y Trabajo de Fin de Grado. La segunda sesión tendrá lugar el 20 de mayo, en la cual nos acompañará una maestra que nos relatará su experiencia de aula en relación con el trabajo sobre las Inteligencias Múltiples.

DINÁMICA DE LAS SESIONES

En primer lugar, se presentan las coordinadoras, exponen y explican brevemente la temática a modo de introducción. A continuación, el invitado del día inicia su intervención exponiendo a los asistentes su experiencia de aula. Tras la intervención inicial, cada uno de los participantes podrá ir tomando la palabra dándose previamente a conocer, diciendo el porqué de su asistencia… Así,

respetando los turnos de palabra, podremos poner en común de un modo cercano las innovaciones que se realizan en Burgos y conocer el tema de cerca. De igual manera se pueden proponer dudas, cuestiones, ayudar a resolver problemas…

Tras aproximadamente una hora y media debatiendo y compartiendo experiencias y conocimientos, se procede a la exposición por parte de las coordinadoras de unas conclusiones o resumen final. Estas pueden ser libremente comentados y/o ampliados y tienen el fin de poner en común lo que cada uno ha sacado en claro de la sesión y que puede aplicar en sus ámbitos diarios (aula universitaria, de educación secundaria, primaria, hogar…). Para finalizar, se anuncia o recuerda el tema a tratar para la siguiente cita.

Dejamos abierta a los asistentes la posibilidad de aportar ideas para la elección de los temas para la hipotética continuación de la actividad en el curso 2016/17 según sus intereses o inquietudes. Consideramos, por ejemplo, interesantes los siguientes temas: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); el "Efecto Pigmalión, la autoprofecía cumplida"; el efecto halo; la Programación Psiconeurolingüística; la educación emocional y en valores a través de prácticas innovadoras, la "FlippedClassroom", la Metodología Montessori y las Comunidades de Aprendizaje como alternativas no normativas, el método del maestro español César Bona… También peer instruction, just-in-time teaching, cuñas motrices, el trabajo en grupo, nuevos métodos en la enseñanza del inglés, ortografía visual…

Otros temas aunque quizás más complicados de abordar en un aula ordinaria de Primaria serían Lego league, Realidad Virtual y aumentada, Robótica educativa y Mundo Virtual.

Por último, nos gustaría añadir como fin transversal de esta actividad el potenciar las relaciones entre los participantes con el objetivo de crear un clima de mayor confianza para poder sentirse cómodos e intercambiar opiniones desde la investigación (PDI), la experiencia (docentes en activo), la formación (futuros docentes) y el contacto personal y visión externa al sistema educativo (padres y personas interesadas)… Incluso llegando a experimentar lo que sería introducirse en el entorno de trabajo de unos y otros, intercambiando papeles para empatizar desde un punto de vista práctico.

TEMPORALIZACIÓN

FASES PARA LA CREACCIÓN DEL PROYECTO MICC
1ª LLUVIA DE IDEAS Y CONCRECIÓN DE LA IDEA: Con las ganas de poder hablar sobre educación, primero pensamos en poder reunirnos solamente los alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria. Más tarde la idea se amplió a todo aquel interesado en la temática que tratáramos cada día, pero al ser demasiado ambicioso y difícil de abarcar, decidimos que se dirigiera al ámbito de la Educación Primaria. Por ello, contamos finalmente con maestras/os de Burgos, alumnos del Grado en maestro de Educación Primaria y profesores de la Facultad de Educación para tener las temáticas más focalizadas.

Además, la idea era poder traer a maestros que conociéramos y que estuvieran haciendo algo innovador, sin embargo, concluimos que era más interesante invitar a maestros que no hubieran compartido antes lo que hacen en el aula. Así daríamos respaldo a maestros innovadores que a su vez animarían a otros a serlo.

2ª CONTACTAR CON PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD PARA PEDIR CONSEJO

Nos pusimos en contacto con diversos profesores que habían sido más receptivos a la hora de ayudar a sus alumnos, así como más innovadores en su propia docencia. Todos ellos nos aportaron ideas y nos animaron en la creación del proyecto, algunos trataron de guiarnos para encontrar maestros que podrían estar dispuestos a asistir a nuestras charlas.

3ª BÚSQUEDA DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, REDACCIÓN DEL PROYECTO

Durante varias semanas nos reunimos para concretar las bases metodológicas, para lo cual nos informamos sobre CCAA y tertulias dialógicas. La principal idea siempre ha sido lograr unas reuniones informales y cercanas para conocer la aplicación práctica de innovaciones metodológicas y aprender unos de otros. Los objetivos que al comienzo eran más ambiciosos, luego los fuimos concretando gracias a la mentoría de Raquel Casado Muñoz. Al comienzo simplemente iba a haber una temática central sobre la que se iba a hablar en las sesiones, o bien un ponente de renombre, pasando finalmente a tener como figura a alguien que esté llevando a la práctica algo innovador con niños de Primaria preferiblemente en un contexto cercano como sería la provincia de Burgos.

4ª BÚSQUEDA DE MAESTROS INNOVADORES EN BURGOS

Mediante varias búsquedas en webs encontramos muy diversas experiencias innovadoras en Burgos. Gracias a personas cercanas a nosotros hemos podido llegar a terceros que cumplieran con el perfil que buscábamos. Contactamos con las máximas posibles, por lo que tenemos temáticas como para continuar haciendo charlas coloquio en el curso 2016-2017. Así mismo, sabemos de maestros que innovan pero no hemos encontrado la forma de poder llegar a ellos y esperamos que ellos mismos conozcan la existencia de las charlas MICC a partir de otras vías como las redes sociales y sean quienes se pongan en contacto con nosotras.

5ª PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A LA COORDINADORA DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y AL DECANATO

La coordinadora del Grado nos animó con la propuesta e incluso nos propusieron que se hablara un día de la iniciativa de Sábados de Ciencia que está siendo realizada por alumnos de cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Burgos, la cual pretende reunir una vez al mes a alumnos de Educación Primaria para aprender sobre Ciencia por medio del Aprendizaje por Indagación. Nos propuso además que los alumnos que estuvieran realizando su Prácticum II utilizando dicha metodología podrían así mismo relatarnos su experiencia ya que su TFG tenía estrecha relación con dicho Prácticum II. Con esta idea en mente pensamos en llevar a cabo las charlas los sábados que coincidían con los sábados de Ciencia.

En Decanato nos felicitaron por el proyecto y nos informaron de los documentos a cumplimentar y también de las fechas disponibles. Esto nos llevó a cambiar la idea inicial.

6ª CREACIÓN DE UN VÍDEO PROMOCIONAL CON MÚSICA IMPROVISADA

Con la ayuda de Román Casado Miguel hemos conseguido toda la difusión del proyecto vía audiovisual: el cartel, el díptico, el logo, el vídeo promocional así como diversas imágenes que hemos ido subiendo a las redes para la explicación de las funciones de cada uno de los asistentes. Además las ideas de hacer un título más corto y llamativo dispuesto en sus siglas fueron igualmente aportadas por él.

Tuvimos la ayuda de los alumnos de la asignatura de Improvisación impartida por David Romero del Conservatorio Profesional de Música para poner música al vídeo promocional. Fue Ángela García Mahamud que ha sido alumna de este profesor quien lo consultó para que le diera ideas.

7ª SOLICITUD DE AULA

Tras buscar aulas acordes a nuestras necesidades: diáfanas, con proyecto, mobiliario movible, amplia… presentamos en la Facultad un documento para solicitar el aula, finalmente nos dieron el aula 6 de la primera planta.

8ª SOLICITUD DE AYUDAS

En un principio pensamos que íbamos a necesitar un presupuesto para invitar a los asistentes a un café o unas galletas. Pero finalmente descubrimos que solamente se podía financiar el 50% de lo usado para fotocopias.

9ª CONCRECIÓN DE DÍAS Y TEMAS PARA LAS CHARLAS

Tras no poca deliberación, concluimos que lo mejor era hacer dos días este curso y, según su aceptación. continuar al curso siguiente. Los días finalmente serán los viernes 29 de abril y 20 de mayo de 19:15 a 21:15 en el aula 6 de la Facultad de Educación. Los temas a tratar serán el Aprendizaje por Indagación en primer lugar e Inteligencias Múltiples, el segundo día.

10ª DIFUSIÓN POR REDES SOCIALES (Facebook y Twitter) DEL VÍDEO, DÍPTICO E IMÁGENES EXPLICATIVAS

Comenzamos el viernes 1 de abril a difundir en las redes y a pasar los enlaces vía Whatsapp y desde un principio hemos obtenido gran aceptación y un feedback repleto de enhorabuenas y felicitaciones.

11ª PARTICIPACIÓN EN EL III CONGRESO PSICOEDUCATIVO DE ASIRE

Presentamos nuestra propuesta a este evento por considerarlo un importante medio de difusión de la experiencia y una excelente oportunidad de aprender más como futuras maestras. Nuestro

trabajo fue aceptado, por lo que tuvimos que reflexionar aún más sobre el proyecto (sus fundamentos, fases, etc.). Además, medimos el alcance de nuestra iniciativa gracias al nivel de difusión en las redes. De igual manera vamos a realizar un cuestionario de grado de satisfacción al finalizar cada una de las dos sesiones a todos los asistentes. Aprovechamos la comunicación en el Congreso para el desarrollo de técnicas innovadoras para nuestro discurso oral.

Tabla 11. Fases para la creación del Proyecto MICC

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El Proyecto MICC surge a principios de enero de 2016. La idea coge forma hasta principios/mediados de marzo, y a finales/principios de abril el Proyecto se abre hueco en la gran red.

El alcance y uso de las redes sociales son el primero de los resultados de este proyecto que dentro de poco iniciará su periodo piloto. El 1 de abril creamos una página en Facebook y una cuenta en Twitter y lanzamos al mundo virtual la idea del #ProyectoMICC.

El impacto y la aceptación de este proyecto pueden ser medidos cuantitativamente gracias a su aceptación y difusión en las redes sociales. Para exponer los resultados obtenidos desde la fecha señalada hasta la actualidad nos vamos a ayudar del figura1.

Estadísticas diarias	Página de Facebook (Proyecto MICC)		Perfil en Twitter (@proyectoMICC)	
	Personas alcanzadas	Interacción	Interacción	Seguidores
01/04/201	820	Clics: 34	RT: 1	3
		Reacciones: 21	FAV: 1	
			Coment.: 1	
02/04/201	810	Clics: 70	RT: 12	10
		Reacciones: 38	FAV: 3	
			Coment.: 0	
03/04/201	1279	Clics: 64	RT: 7	5
		Reacciones: 51	FAV: 6	
			Coment.: 0	
04/04/201	955	Clics: 51	RT: 9	8
		Reacciones: 35	FAV: 5	
			Coment.: 3	
06/04/201	415	Clics: 19	RT: 5	26
		Reacciones: 15	FAV: 5	
			Coment.: 6	
08/04/201	182	Clics: 4	RT: 5	12
		Reacciones: 9	FAV: 2	
			Coment.: 0	
Reacciones: Comentarios y veces que se ha compartido			RT: Retuits – FAV: Favoritos	
Fuente: Elaboración propia				

Tabla 12. Valoración de la aceptación y difusión del Proyecto MICC en las redes sociales

La página de Facebook nos proporciona una sección de estadísticas que nos ayuda en este ámbito proporcionándonos datos muy detallados. A parte de la información ya expuesta en el gráfico anterior, la propia plataforma nos indica otros datos como: sexo y rango de edad del público máximo, lo cual nos ayudará a conocer si la información sobre el proyecto llega a aquellas personas que precisamente podrían estar interesadas. Otro dato relativo al dispositivo más frecuente desde el que el público accede o visiona la página es también muy útil.

Señalamos los datos a continuación:

- Por un lado un 68% de las personas expuestas a nuestras publicaciones son mujeres y un 80% de las personas seguidoras de la página en Facebook son también de este género. Esto se ve acorde con el público objetivo de nuestro proyecto ya que un 67,46% de los docentes no universitarios son mujeres, incluyendo en este colectivo a las maestras (Torres y Jan, 2010).

- Por otro lado, el 37% de aquellos que han visualizado las publicaciones son personas de entre los 18 y los 24 años, seguidos de un 24% y un 23% de personas de entre los 25 y los 34 años y los 45 y los 54 años respectivamente. Esto es consecuente ya que los colectivos a

- los que nos dirigimos, -personal docente investigador, maestros en activo y estudiantes del Grado en Maestro de E.P.-, se encuentran efectivamente entre estos tres rangos de edad.

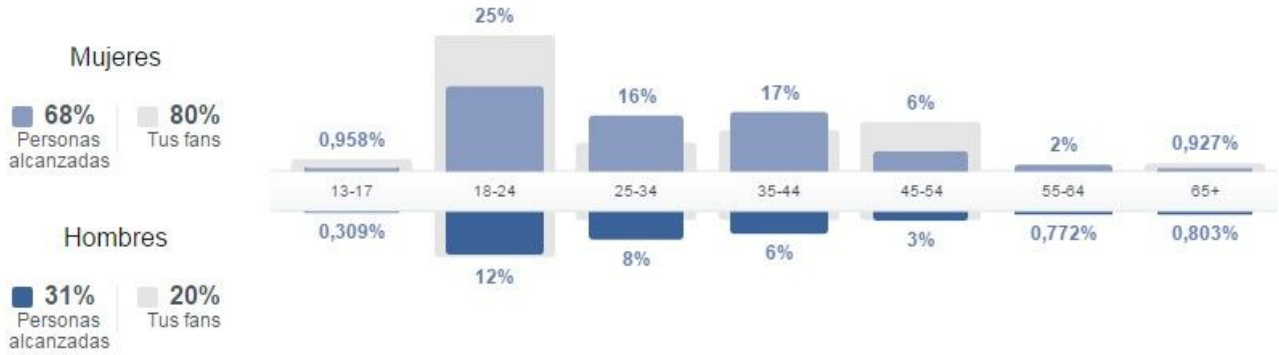

Ilustración 13. Número de personas a las que se mostraron las publicaciones de la página de Facebook del Proyecto MICC durante el primer mes. Fuente: Apartado de "Estadísticas", subapartado de "Personas" de la página de Facebook del Proyecto MICC.

Por último, los resultados de este proyecto que repercutirá en la formación de los maestros y la cohesión de la propia profesión, los mediremos también, como ya hemos indicado, ayudándonos de una encuesta del grado de satisfacción (anexo 1). Si la aceptación del proyecto es buena se continuará con el desarrollo del mismo en el curso 2016-2017, en formato mensual. Así pues, se pasará la encuesta al finalizar las dos primeras sesiones programadas para este curso, lo cual nos ayudará a mejorar la dinámica de los encuentros del curso próximo.

CONCLUSIONES

Como ya venimos señalando, las dos sesiones piloto programadas para el presente curso académico nos servirán para evaluar el propio proyecto y la consecución de sus objetivos, valorando a su vez la aceptación del mismo. Tras esta primera fase de autoevaluación y reflexión, se continuará, si así se cree oportuno, con el desarrollo mensual de las sesiones durante el próximo curso 2016-2017.

Por otro lado, creemos oportuno señalar que hubiera sido interesante llevar a cabo una idea que tuvimos para nuestras sesiones, en relación con el logo y el nombre del proyecto. El Proyecto MICC: Maestra/o, ¡innova con un café! sugiere la idea de un debate cercano e informal en el que se podría tomar un café real en el caso de que obtuviéramos una pequeña colaboración económica para el curso siguiente. Durante cada sesión habría café para los asistentes además de galletas para acompañar o agua para quien lo prefiera. El café y la panela o azúcar sería de Comercio Justo, de la entidad OxfamIntermón, así como las galletas. Con esta idea nos dirigimos a responsables de la tienda de Oxfam en Burgos y estos accedieron a hacer voluntariado para preparar una degustación en sesiones futuras, y organizarse para poder venir. Sería conveniente obsequiar a los ponentes con una caja de bombones, también de comercio justo procedentes de la misma entidad, dado que van a ser en eje vertebrador de las sesiones. En el caso de que la asociación usara otros alimentos como leche u otros productos como vasos o servilletas serían todos ellos ecológicos o sostenibles con el medio ambiente. Así mismo el papel utilizado para los panfletos publicitarios será reciclado u

obtenido de fuentes responsables porque creemos que un mundo mejor es posible y qué mejor manera que dar ejemplo como maestros y referencia para muchos alumnos.

Todo esto se propone como una opción para futuras sesiones si el presupuesto marcado para ello es cubierto por algún tipo de ayuda institucional, local o regional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración en la redacción y el planteamiento de este proyecto al Grupo de Innovación Docente <<Aprender e Investigar>> de la Universidad de Burgos (UBU). Agradecemos de igual manera su apoyo y contribución a María Fernández Hawrylak, docente e investigadora de la UBU e Ileana María Greca Dufranc, coordinadora del Grado en Maestro de Educación Primaria de la UBU.

Valoramos también el apoyo y las aportaciones de otros docentes investigadores de dicha institución: Víctor Abella García e Ignacio Nieto Miguel.

Agradecemos a Fotografía y Vídeo Román Casado su gran aportación en el diseño de nuestra imagen del proyecto que aparece en los folletos publicitarios y también el vídeo promocional. Al igual que muchos otros diseños gráficos y audiovisuales utilizados para la publicitación del proyecto vía Internet.

Por último habremos de agradecer profundamente a la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos la cesión del espacio para el desarrollo de la actividad, así como la aprobación y apoyo del presente proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social,* 18, 219-229.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Rodríguez de Guzmán Romero, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Torres, V. y Jan, C. (28 de mayo de 2010). Radiografía de los funcionarios en España: Uno de cada siete trabajadores está a sueldo de una Administración.- El 40% no tiene plaza en propiedad. *El País.* Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2010/05/28/actualidad/1275031973_850215.html

CAPÍTULO 20: GUARDERÍA O ESCUELA INFANTIL: REPERCUSIÓN DE LA CALIDAD EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Rodríguez Cano, S.[1] Ambrona Benito,T.[2] , Di Giusto, C[3] y López Castellano, Mªj.[4]
Universidad de Burgos (España)
[1]srcano@ubu.es, [2]tamara.ambrona@uam.es, [3]cdi@ubu.es, [4]mjlcastellano@hotmail.com

Para Santamaría y Navarro (2012) La organización escolar, se encuentra vinculada a la política educativa, a la Administración educativa y a la legislación escolar desde diferentes puntos de vista, siempre complementarios, los cuales establecen relaciones e interrelaciones.

La legislación referente a Educación Infantil, tiene como marco de referencia las leyes orgánicas que afectan a todo el sistema educativo, a nivel nacional, sin embargo dada la particularidad del Primer Ciclo y de su dependencia de diferentes Consejerías, en cada Comunidad autónoma aparece una legislación diferente e interrelacionada con las políticas educativas, sociales o de bienestar y también las peculiaridades de cada autonomía. En el Segundo Ciclo de Educación Infantil se cuenta con una legislación a nivel nacional mucho más generalizada y homogénea para todo el territorio nacional, aunque serán las Comunidades las que legislen posteriormente para concretar y adaptar el currículo a sus necesidades.

Actualmente las disposiciones vigentes de ámbito general que afectan a la Educación Infantil son la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.) en la que se asume tanto a nivel organizativo como metodológico la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (L.O.E.) y el real decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se estableció el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificado por real decreto 1497/2007, de 2 de noviembre.

En cuanto a lo referente a organización y financiación educativa, continúa vigente el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. En materia económica, la Resolución de 11 de abril de 2007, de la Secretaria General de Educación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de marzo de 2007, sobre la financiación de la gratuidad del Segundo Ciclo de Educación Infantil aprobada por la Conferencia Sectorial de Educación B.O.E.(2007) y el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria B.O.E. (2010).

Entre la normativa que afecta al currículum de Educación Infantil se encuentra el Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil B.O.E. (2007) y La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil B.O.E. (2008). En materia

curricular autonómica, encontramos el Decreto 12/2008, de 14 de febrero; por el que se determinan los contenidos educativos del Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo y la Orden EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que imparten dicho ciclo.

En lo referente a su evaluación, la Orden ECI/734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación Infantil B.O.E. (2008).

LAS CIFRAS EN ESPAÑA

La tasa de escolarización, dentro del Primer Ciclo de la Educación Infantil ha ido aumentando año tras año desde 1998. Tanto en los menores de un año, cuyo porcentaje en la actualidad es de un 7% a los escolarizados con 2 años, que llega a un 43% de los niños de esta edad.

Esto responde a múltiples factores, entre ellos la demanda de la mayoría de la población española, como se refleja en los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.). En el barómetro de febrero de 2009, la mayoría de los encuestados (54,1%) piensa que, para los menores de 3 años, es mejor asistir a alguna escuela infantil o guardería antes que quedarse en casa, aunque el 52,7% prefiere que las Administraciones faciliten medidas para que las madres y los padres trabajadores puedan tener tiempo para cuidar a sus hijos e hijas antes que la creación de centros donde los niños y niñas estén atendidos (opción elegida por el 34,5%). El 40,7% piensa que la medida prioritaria para proporcionar atención educativa a los menores de tres años es crear más escuelas infantiles. A la hora de elegir una escuela infantil para menores de 3 años lo más importante, para el 69% de las personas encuestadas, es que el personal tenga título oficial y que haya un programa educativo específico (61,5%).

En esta misma tabla, podemos observar un dato relevante y es que los niños de tres años escolarizados en el sistema educativo representan un porcentaje muy alto del total, a pesar de ser una etapa considerada como no obligatoria dentro de nuestro sistema escolar.

	1998-99	2003-04	2007-08	2008-09	2012-13
Menos de 1 año	1,3	3,0	5,6	7,0	9,8
1 año	6,0	2,1	9,8	24,7	32,6
2 años	14,6	4,8	35,0	43,0	51,8
3 años	80,3	95,9	97,5	98,0	92,8

Tabla 13. Evolución de las tasas de escolarización en Educación Infantil desde 1998 hasta 2013. Fuente: Elaboración propia con datos del (MECD, 2015).

	2003-2004	2008-2009	2013-2014
Alumnado matriculado	1.356.756	1.763.019	1.884.886
Primer Ciclo (0-3 años)	169.618	361.835	443.489
Segundo Ciclo (3-6 años)	1.187.138	1.401.184	1.441.397
Centros que imparten E. Infantil	16.412	19.581	21.760
Centros Públicos	11.560	13.224	14.263
Centros privados	4.852	6.357	7.497

Tabla 14. Evolución del número de niños escolarizados en Educación Infantil del curso 2003-2004 al curso 2013-2014. Fuente: Adaptada de MECD, (2015).

En la previsión que realizó el MECD de los alumnos en Educación Infantil durante el curso 2014-2015 se observa una reducción de matrícula respecto al curso anterior, posiblemente, motivada por los efectos colaterales de la crisis económica. La llegada de inmigrantes a nuestro país hizo que las tasas de matrícula hayan sido altas, con la llegada de la crisis económica, gran parte de las familias que decidieron venir a nuestro país han regresado a sus países de origen o han buscado un nuevo destino al empeorar la situación laboral.

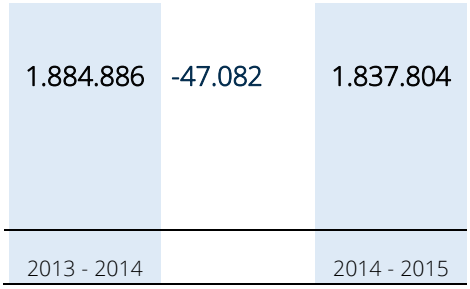

Ilustración 14. Diferencia entre las Tasas de matrícula en el curso 2013-2014 y el curso posterior. Fuente: Elaboración propia, basada en datos del MECD (2015)

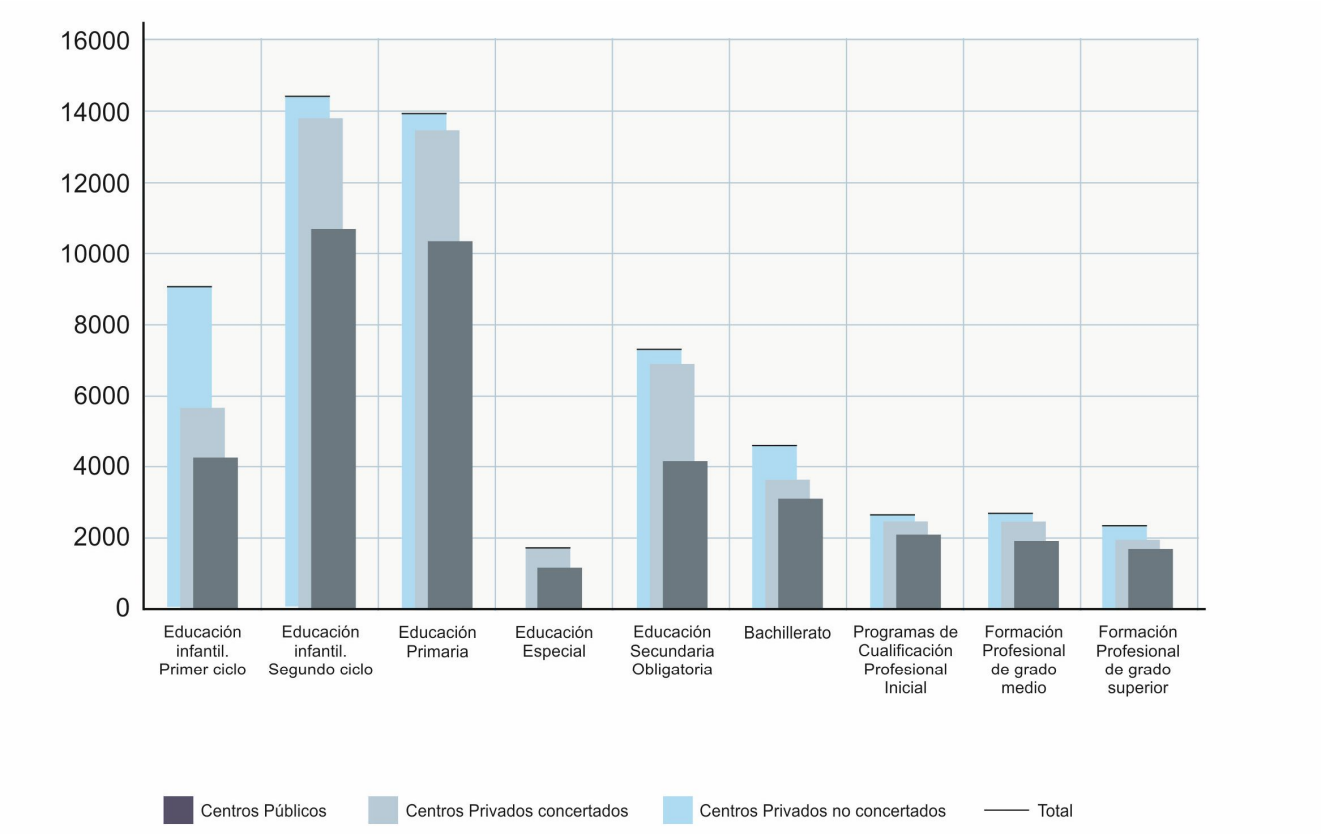

Ilustración 15. Número de Centros que imparten Enseñanza. Régimen General. Curso 2013-2014.Fuente: Elaboración propia con datos del MECD (2015)

REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Es aceptado de forma unánime que las primeras experiencias preescolares marcan y pronostican el futuro desarrollo escolar, las diferentes investigaciones consideran que los primeros años de atención y educación debe ser de máxima calidad (Belsky, 1986; Bennet, 2008; García, 1995).

El Primer Ciclo de Educación Infantil tiene una labor asistencial indiscutible, dada la edad de los niños, pero no se trata sólo de garantizar un correcto cuidado del niño, siendo un ciclo educativo reconocido legislativamente y, como tal, su currículo, la formación de sus profesionales y la relación con las familias debe poseer una perspectiva eminentemente pedagógica, inseparable del continúo que supone la etapa 0-6. Se trata de una etapa con características propias, que requiere de formación especializada y de una organización y flexibilización diferente de otras etapas educativas (Torres , 1988).

Este hallazgo es afín a muchas de las investigaciones encontradas en la literatura científica, las cuales concluyen que la escolarización previa a la escolarización obligatoria mejora los resultados académicos de los niños. En España, encontramos las investigaciones de Cármena, Cerdán,

Ferrandis, y Vera, (1989) y De Miguel, (1988), destacando que en ambas se relaciona la asistencia al preescolar con una mejor puntuación en los test de C.I obtenidos en el Primer Ciclo de educación primaria. Sin embargo en ambos casos la investigación se centra en edades superiores al objeto de nuestra investigación.

Otros autores españoles han encontrado diferencias en los resultados escolares obtenidos en la educación primaria correlacionándolos con la asistencia o no asistencia al Primer Ciclo de Educación Infantil. Obteniendo resultados positivos, encontrando correlaciones significativas y presentando un aumento proporcional al número de años de asistencia al Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Educación Infantil (Hidalgo-Hidalgo y García-Pérez, 2012; Santín y Sicilia, 2015).

Esta última investigación de Santín y Sicilia, relaciona los años de escolarización temprana con las buenas notas en matemáticas.

Otras investigaciones que también encuentran relaciones entre la escolarización temprana y el C.I. las encontramos en EEUU y hacen referencia a los programas de intervención que son desarrollados, en su mayoría, con niños que presentan deprivación sociocultural o están destinados a paliar situaciones de desventaja. Estos programas realizan intervenciones sistemáticas e interactúan con profesionales de la salud y los servicios sociales. Entre estos, citados por Clark (1988) y López (2007), está el programa de investigación de Bienestar infantil de Yale, el Head Star, el Early Head Star o el Abecedarian Project. En todos ellos se encuentran relaciones positivas entre la intervención temprana y el desarrollo posterior infantil. Algunos de ellos encuentran relaciones a más largo plazo mediante estudios longitudinales posteriores como en el caso del Abecederarian (Clark, 1988; López, 2007).

En contraposición, otros autores creen que esta mejora de resultados académicos atendiendo a los criterios de la escolarización primaria provoca, en numerosas ocasiones, la utilización de la misma metodología que la escuela primaria, promoviendo la presión de imponer a la educación temprana una enseñanza de tipo escolar. Colocando a los niños en situaciones escolares ya desde los primeros años y por tanto, negándoles la experiencia de una pedagogía adecuada a las necesidades que corresponden con la primera infancia (Bennet, 2008).

Sin embargo, la realidad de este ciclo es la siguiente: La oferta privada es mayor que la oferta pública y los centros públicos, que dependen de los ayuntamientos locales, en numerosas ocasiones son gestionados por empresas privadas. El Primer Ciclo de Educación Infantil privado se sustenta únicamente con las cuotas de las familias, por lo que resulta excesivamente caro para muchos y la oferta pública de iguales características es escasa. Esto, supone una palpable falta de equidad educativa.

Los centros más económicos son las guarderías, cuya labor es principalmente asistencial y no educativa, aunque la mayoría de estos centros tiene en cuenta el perfil educativo del ciclo. Las dificultades legislativas para equiparar las guarderías al Primer Ciclo de Educación Infantil, junto con la mayor rentabilidad de estas, constituyen los motivos por los que este ciclo educativo está desapareciendo.

Ante la disyuntiva sobre si la educación temprana responde a una necesidad social de guarda y custodia de los menores o supone un beneficio para los más pequeños, ambas opciones confluyen en este ciclo. Ambas deberán contar con criterios de calidad adecuados, inspección adecuada a la oferta y aportar información suficiente a los padres sobre la visión educativa o asistencial que proponen, para que las familias puedan decidir de acuerdo a sus necesidades.

En nuestra opinión y para concluir sólo dos valoraciones, para poder dar una respuesta educativa adecuada a esta etapa, se debe considerar la Educación Infantil como un continuo en la edad 0-6 y no como dos tramos independientes, uno asistencial y otro preparatorio para la primaria, lo cual, crea una confusión sobre este ciclo, cayendo en la creencia de que en el segundo ciclo deben adquirirse habilidades y conocimientos propios de la educación primaria, ésta mal entendida precocidad educativa se confunde con calidad educativa. Una segunda propuesta, a nuestro juicio más adecuada para el desarrollo infantil, sería ampliar un curso cada uno de los ciclos de educación infantil, los alumnos de tres años pasarían al último curso del primer ciclo de Educación Infantil, mientras que los alumnos de seis años, que en la actualidad conforman el primer curso de Educación Primaria Obligatoria, formarían parte del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta propuesta igualaría ambos ciclos y mejoraría la unidad entre ambos, además de adecuarse mejor al desarrollo infantil y sus etapas.

BIBLIOGRAFÍA

- Belsky, J. (1988). Los efectos de la guardería infantil reconsiderado. Primera Infancia. Investigación Trimestra, 235-272.
- Belsky, J. (2009). Child-care history and social development: Are child-care effects disappearing or spreading? Social Development, 18:230-238.
- Bennet, J. (2008). La primera infancia en perspectiva. En M. Woodhead, & P. Moss, La primera infancia en perspectiva. La Haya: The open university.
- Cármena, G., Cerdán, J. B., Ferrandis, A., & Vera, J. (1988). Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Clark, M. M. (1988). Children under five: educational research and evidence. . Londres: Gordon and Breach Science Publisher.
- De Miguel, M. (1988). Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal sobre las variables psicosociales a lo largo de la EGB. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia.
- Educación, M. d. (2010). Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Hidalgo-Hidalgo, M., & García-Pérez, J. (2012). Impacto de la asistencia a educación infantil sobre los estudiantes de primaria . Obtenido de Mecd: www.mecd.gob.es/inee/Documentos-de-trabajo/PIRLS_TIMSS_1.html
- L.O.E. (2006). Ley orgánica de ordenación del sistema educativo.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.
- Orden ECD/65/2015. (2015). BOE-A-2015-738.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE núm.5 de 5 de Enero de 2008.
- Orden ECI/734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en educación infantil. BOE núm. 68 de 5 de Marzo de 2008.
- Orden EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil. BOCyL núm.142 del 22 de Julio de 2011.
- Orden EDU/ 721/2008 de 5 de mayo. Por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil. BOCyL núm 89 del 12 de Mayo de 2008.
- Orden Edu/ 721/2008 de 5 de mayo. (2008). por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil. BOCyL, pp 8737.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. BOE núm. 62, de 12 de marzo de 2010
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007
- Resolución de 11 de abril de 2007, de la Secretaria General de Educación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de marzo de 2007, sobre la distribución, para el año 2007, de la financiación de la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil aprobada por la Conferencia Sectorial de Educación. BOE núm. 99 del 25 de Abril de 2007.
- Santa María, R., & Navarro, A. (2012). Organización y planificación escolar. Madrid: Síntesis.
- Santín, D., & Sicilia, G. (2015). El impacto de la Educación Infantil en los resultados de primaria: Evidencia para España a partir de un experimento natural. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Torres, J. (1988). La Educación Infantil. Formación inicial del profesorado. Cuadernos de pedagogia, 60-63.
- Torres, M., & González, J. C. (2008). La educación infantil en las políticas escolares Europeas: Un estudiopolítico comparado. Revista de Educación, 49-64.

Capítulo 21: La educación sexual en el siglo XXI, un enfoque integral

Heras Sevilla, D.[1], Fernández Hawrylak, M.[2] y Cepa Serrano, A.[3]
Universidad de Burgos (España)
[1]dheras@ubu.es, [2]mfernandez@ubu.es, [3]acepa@ubu.es

Resumen

En la actualidad, la necesidad de implementar en el currículo la Educación Sexual está aceptada tanto por la comunidad científica, como por el conjunto de la sociedad. Se pueden subrayar dos grandes modelos teóricos en el campo de la formación sobre la sexualidad humana. Por un lado, dentro del paradigma de la Educación para la Salud (EpS), encontramos el modelo biográfico-profesional señalado por López (2005), coincidente con la corriente internacional denominada Educación Sexual Integral (Grossman, Tracy, Charmaraman, Ceder, y Erkut, 2014; Jennings, Howard, y Perotte, 2014). Desde éste, se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle las habilidades necesarias para mantener un estilo de vida saludable, sobreponiéndose a las dificultades de la vida y respondiendo de forma efectiva y positiva a las exigencias de su entorno (Cárdenas, 2002). Por otro lado, encontramos un modelo educativo enmarcado en el ámbito de las Ciencias Sociales. Desde este segundo modelo se reconoce la multidimensional de la sexualidad humana y se analiza de forma crítica la regulación social de la misma mediante normas, creencias, valores, estereotipos, etc. (Infante, Paris, Fernández y Padrón, 2009).

Dada la importancia de la Educación Sexual y los modelos expuestos, se presenta un análisis de las principales investigaciones nacionales e internacionales sobre el efecto de diferentes programas educativos. Los resultados son esperanzadores y avalan la eficacia de estos programas, mejorando los conocimientos del alumnado, sus actitudes e incluso sus comportamientos (Bourke, Boduszek, Kelleher, McBride y Morgan, 2014; Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez y Rodríguez, 2007; Duberstein y Maddow-Zimet, 2012; Jennings et al., 2014; Schmidt, Wandersman y Hills, 2015; Scull, Malik, y Kupersmidt, 2014).

Introducción

Educación, sexualidad y persona conforman un "trinomio" obligado, pues están íntimamente imbricadas. Es innegable la naturaleza sexuada del ser humano, puesto que en su biología, en la cultura, en los valores, en los afectos y en incluso en la cognición, la sexualidad está presente. Cómo apunta López (2005) somos seres sexuados. Referirse por tanto al ser humano lleva implícita su esencia sexuada. De igual manera que, educar al ser humano conlleva tratar aspectos ligados a su sexualidad. El abordaje de estas cuestiones sucede oculta o intencionalmente en la escuela. Por

ello, la educación formal ha de explicitar el currículo en materia de sexualidad. Éste debe emerger del reconocimiento de esta dimensión humana, y ha de promover el desarrollo y construcción crítica de la misma; a fin de que niñas y niños puedan reconocerse y vivir como seres sexuados.

La Constitución Española de 1978 en su artículo 27 reconoce el derecho todos a la educación, y establece que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. En consecuencia, el sistema educativo español debe promover el desarrollo íntegro y global de la personalidad de cada uno de los individuos, potenciando de esta manera, el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, democrática y libre en la toma de decisiones. Para ello, la educación debe abarcar todas las esferas de ésta, incluyendo la afectividad, la inteligencia emocional, la sexualidad, la igualdad de género, la capacidad de interrelación y comunicación, etc. La educación sexual es, por lo tanto, una pieza indispensable en la educación integral del individuo, que debe permitir a éste la construcción crítica de su yo sexuado. En este sentido, Barragán (1999) entiende la educación sexual como "el proceso de construcción de un modelo de representación y explicación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades, con el único límite de respetar la libertad de las demás personas, y en este sentido es necesario analizar críticamente los fundamentos de los modelos que se nos proponen, contrastar diversos modelos, conocer otras culturas y la propia historia del conocimiento sexual" (Barragán, 1999, pp. 18). Por tanto, la educación sexual contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, objetivo último de la educación según la Constitución Española.

EDUCACIÓN SEXUAL, ENFOQUES Y MODELOS

Dada la complejidad del hecho sexual humano, en la actualidad conviven diferentes enfoques, definiciones y perspectivas en materia de educación sexual. Algunos centrados en los riesgos, otros de carácter más holístico e incluso algunos de naturaleza moralizante. No obstante, existe un acuerdo generalizado en que la educación sexual ha de trascender al tratamiento de lo biológico, abordando los aspectos psicológicos y culturales del hecho sexual humano. En palabras de Cordero y Rodríguez de Cordero (2008, p. 8) "una educación que propicie lo expresión integral de la sexualidad no se limitará sólo a los aspectos biofisiológicos, sino también a la forma de pensar, sentir, actuar, el lenguaje corporal, forma de vestirse, en síntesis debe favorecer la realización del ser humano como ser sexuado".

Existe además, un debate terminológico en relación a la educación por y para la sexualidad humana. Algunos autores prefieren hablar de educación afectivo-sexual por desligarse de concepciones medicalizadas (Font y Catalan, 2001; Gómez-Zapiain, Del Campo e Ibiaceta, 2004; Salvador y Suelves, 2009; Urruzola, 2000a; Valverde, 2000). Otros consideran que el término educación sexual es más adecuado, ya que la afectividad es constitutiva de la sexualidad y la educación de esta última implica trabajar la primera (Barragán, 1999; De la Cruz, 2003; García Ruiz, 2007; Hernández y Jaramillo, 2006; Jiménez Rios, 2003; Loizaga, 2008; López 2005; López y Oroz; 1999; Ubillos, 1992). En cualquier caso, el debate ya no está centrado en la pertinencia de la

educación sexual, puesto que existe un amplio reconocimiento de su importancia y su multidimensionalidad.

En general, la comunidad científica reconoce la importancia de la educación sexual en el desarrollo del alumnado, abordando la realidad sexuada del mismo y permitiéndole la comprensión, expresión y aceptación tanto de su identidad sexual, como la del otro. Sin embargo existen diferencias en la forma de entender qué es y qué debe promover esta necesaria educación sexual. López (2005) distingue cuatro grandes modelos según el paradigma ideológico subyacente. Estos son: el modelo de riesgos, el modelo moral, el modelo revolucionario y el modelo biográfico y profesional. El primero de ellos, está centrado en promover y proveer entre los ciudadanos salud, entendida como la ausencia de enfermedad. Desde este modelo se hace mayor hincapié en los riesgos para la salud que implican las conductas sexuales. El modelo llamado moral por López (2005) es también conocido como educación sexual para la abstinencia, educación para el amor y el matrimonio o educación para el respeto. Desde este enfoque, frecuentemente vinculado con la religión, se procura una formación que capacite al alumnado para la vida en matrimonio y la constitución de una familia. El modelo liberal o revolucionario pretende concienciar a la ciudadanía sobre las normas de control y regulación social, que inciden en nuestras relaciones sexuales y afectivas. Tiene un marcado carácter ideológico y combativo, descuidando la atención de los aspectos científicos y pedagógicos. Por último, desde el modelo biográfico y profesional el objetivo de la educación sexual es "favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad, conforme la persona o personas implicadas deseen" (López, 2005, pp.76).

En nuestro país, diversos autores (De la Cruz, 2003; Font y Catalan, 2000, López, 2005; Ubillos, 1992), afines al último modelo descrito, incluyen la educación sexual en el marco de la Educación para la Salud (EpS). Otros autores (Barragán et al., 200 Epstein y Johnson, 2000; Infante, Paris, Fernández y Padrón, 2009; Jiménez Ríos, 2003; Urruzola, 1999), también próximos al modelo biográfico-profesional, otorgan especial importancia a la dimensión socio-antropológica del hecho sexual humano, ya que éste está mediatizado por normas, creencias, valores, estereotipos, etc. Como indica Urruzola (1999, p. 47) "el cuestionamiento del contexto social en el que vivimos y del modo de relaciones que ha producido, nos pone en condiciones de búsqueda de un modelo alternativo de persona y sociedad en base a un nuevo sistema de valores". En consecuencia, la educación sexual debería considerarse propia de las Ciencias Sociales, ya que es eminentemente antropológica, social y ética. Por su parte, en el contexto internacional, se está generalizando la corriente denominada educación sexual integral (Grossman, Tracy, Charmaraman, Ceder, y Erkut, 2014; Jennings, Howard, y Perotte, 2014). Este enfoque parte del reconocimiento de que alumnas y alumnos son seres sexuados, trabajando la sexualidad desde sus diferentes dimensiones. Se caracteriza por poner el acento en las habilidades y las estrategias para la toma de decisiones. En países como EEUU está suponiendo la superación de concepciones reduccionistas de la educación sexual. En cualquier caso, tanto en nuestro contexto como en el extranjero, los trabajos subrayan la importancia de abordar de forma holística y profunda la sexualidad humana. La educación sexual, más allá de los diferentes y sutiles matices señalados, pretende que el alumnado adquiera y desarrolle las habilidades necesarias para mantener un estilo de vida saludable, sobreponiéndose a

las dificultades de la vida y respondiendo de forma efectiva y positiva a las exigencias de su entorno (Cárdenas, 2002).

Desde una perspectiva integradora (modelo integral, biográfico, sociocultural y profesional) se promueven las competencias indispensables para vivir una sexualidad satisfactoria, sana y feliz, en la que primen la comunicación, el respeto, la tolerancia, la empatía, etc. La educación sexual ha de facilitar la construcción del conocimiento sexual, a través del contraste de las preconcepciones del alumnado con una información objetiva, completa y rigurosa en los niveles biológico, psíquico y social del hecho sexual humano, y fomentar la adquisición de actitudes positivas de respeto y responsabilidad ante este hecho. Su objetivo básico, desde esta perspectiva holística, es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género, y las vivencias de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias.

La implantación y generalización de esta educación sexual integral pasa por la transformación de las formas de trabajo de los docentes y de la propia institución escolar. Implica la aceptación plena de la sexualidad humana y de las diferentes opciones o biografías sexuales. Obliga, no sólo a un manejar información científica y libre de condicionamientos sociales, sino a trabajar con naturalidad y en profundidad las actitudes del alumnado en relación a su propia sexualidad y a la del otro. La educación sexual con estas premisas, ahonda en el estudio de los procesos diferenciados de socialización de niños y niñas, así como en el análisis del conjunto de valores, creencias y estereotipos vinculados al sexo. Para hacer efectiva una educación con estos matices, es necesario un replanteamiento de todos los elementos del currículo: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos materiales y personales, criterios y sistemas de evaluación, etc. (Barragán, 1999). Por otro lado, como indica Urruzola en diversas publicaciones (2000a, 2000b, 1999) este tipo de educación sexual exige reflexionar sobre las distintas fuentes del currículo. Éstas aportan información relevante para programar y ejecutar la intervención educativa; e incluso descubren aspectos fundamentales sobre el desarrollo psicosexual, emocional y cognitivo de las personas, evidenciado la importancia de educar en y la sexualidad a lo largo de la escolaridad de las personas. En cualquier caso, la revisión pedagógica permitirá vertebrar todos estos aspectos mediante estrategias didácticas y propuestas metodológicas para alcanzar una sexualidad plena y saludable. Para ello, la educación ha de favorecer la superación de viejas concepciones, ayudar a niños y niñas a construir su sexualidad, humanizar las relaciones sexuales y afectivas, y promover modelos de convivencia sanos: libres de prejuicios y violencia.

La educación sexual en el siglo XXI debe atender la sexualidad humana desde un enfoque integral, socio-crítico y biográfico-profesional. Una perspectiva holística y multidimensional que permita al alumnado la construcción de una visión global de la sexualidad humana, ofreciendo una información veraz y científica y así cómo el análisis crítico de los distintos mensajes sociales sobre la sexualidad. Trabajando competencias para la toma decisiones responsables que permitan la vivencia positiva, respetosa y saludable de la sexualidad. Ahondando en los valores, en la igualdad de género, en la erotofilia, en la ética y en principios democráticos que impliquen la tolerancia y el respeto a las distintas biografías sexuales.

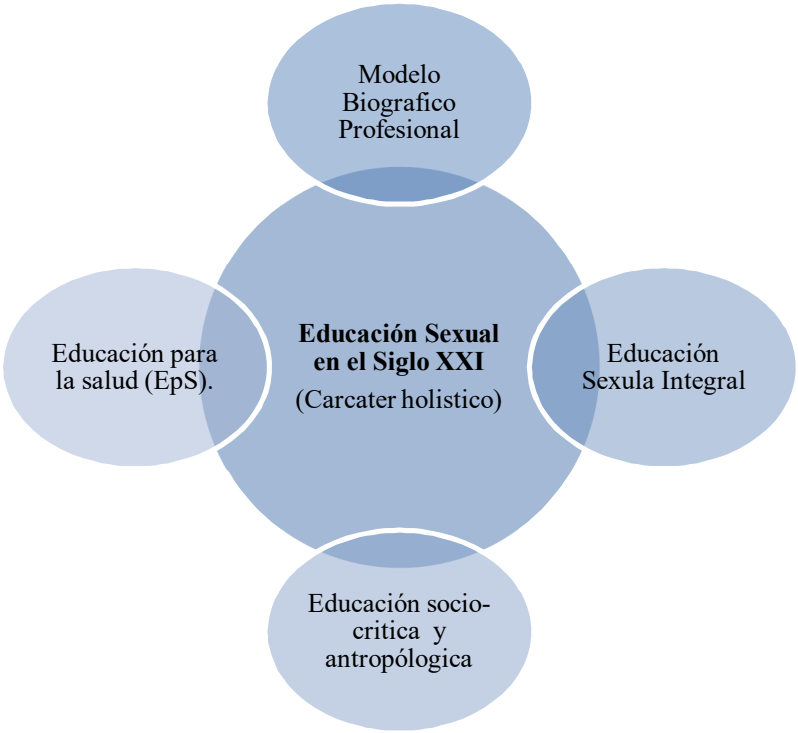

Ilustración 16. Educación sexual en el siglo XXI

INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

En el presente trabajo se ha ahondado filosófica y epistemológicamente en la importancia de la sexualidad y su educación en la formación de las personas. Sin embargo, es pertinente explorar los resultados asociados a la implementación de programas educativos. Por ello, son muchas las investigaciones centradas en analizar los efectos de estas intervenciones educativas. Estos trabajos suelen explorar la evolución: en los conocimientos y creencias sobre la sexualidad, de la disposición al uso de estrategias preventivas, en las actitudes hacia los anticonceptivos, hacia diferentes conductas sexuales o hacia la propia sexualidad, de la experiencia sexual, etc.

Los trabajos realizados en nuestro contexto o en el extranjero en relación a los conocimientos sobre Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), embarazos, métodos anticonceptivos, anatomía sexual, etc., descubren un aumento y mejora de estos conocimientos tras las intervenciones educativas (Arroyo et al., 2008; Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez, y Rodríguez, 2007; Givaudan y Pick, 2005; Jennings, Howard, y Perotte, 2014; Scull, Malik, y Kupersmidt, 2014). Por otro lado, los programas educativos que contemplan en su currículo la actitud y disposición hacia el uso del preservativo o hacia prácticas sexuales seguras, muestran una evolución positiva en estas áreas (Givaudan y Pick, 2005; Jennings et al., 2014; Scull et al., 2014). En consonancia con estos resultados, los trabajos de Schmidt, Wandersman y Hills (2015) y de Walcott, Chenneville y Tarquini (2011) evidencian la importancia de manejar información veraz y científica en el abordaje de la sexualidad en la escuela, ya que potencian y promueven autoeficacia y actitudes favorables hacia el uso del preservativo. Por otra parte, diversas investigaciones internacionales muestran el impacto positivo

de los programas en relación a los conocimientos y las actitudes hacia el uso del preservativo o hacia el hecho sexual humano en general (Pinkleton, Austin, Cohen, Chen, y Fitzgerald, 2008; Scull et al., 2014). En nuestro contexto, Carrera et al. (2007) descubren que el programa Agarimos mejora el liberalismo en las actitudes hacia el hecho sexual humano. En consonancia con esto, Heras, Lara y Fernández-Hawrylak (2016) hallan, con un programa centrado en un enfoque biográfico-profesional, un efecto positivo en las actitudes hacia la sexualidad humana, además de una importante disminución de las actitudes negativas hacia la masturbación.

Otros trabajos están centrados en las conductas y comportamientos de adolescentes y jóvenes después de las intervenciones educativas. En este sentido, Bourke, Boduszek, Kelleher, McBride y Morgan (2014) descubren que los programas de Educación Sexual disminuyen las prácticas sexuales de riesgo y aumentan el uso del preservativo. Duberstein y Maddow-Zimet (2012) encuentran que en algunos casos se retrasa el inicio de la actividad sexual coital. En España, Heras et al. (2016) encontraron que la experiencia sexual se incrementaba de forma gradual entre los adolescentes, independientemente de su participación en el programa de educación sexual. En cualquier caso, hay que subrayar el carácter limitado de estas intervenciones educativas, pues o son puntuales en la formación del alumnado, o no tienen un carácter integral que reconozca la naturaleza sexuada del ser humano.

En este recorrido por la investigación sobre educación sexual hay que subrayar el metaestudio realizado por Kirby (2011), quién analizó el impacto de 97 programas educativos sobre sexualidad y prevención de ITS. Entre las aportaciones de este trabajo destaca el establecimiento de ocho características comunes en aquellos programas que se muestran más eficaces en la reducción de prácticas de riesgo: rigor y cientificidad en la información sobre ITS; embarazo y prevención; riesgo percibido; autoeficacia y asertividad; actitudes hacia el uso del preservativo; elección de pareja o parejas sexuales; comunicación; presión grupal y normas sociales; y valor personal de la actividad sexual. No obstante, hay que señalar que 30 de esos programas se implementaron en países en vías de desarrollo y que 55 se realizaron en EEUU, país que como ya se ha indicado tiene una larga tradición de educación para la abstinencia. En cualquier caso, investigaciones en ese mismo contexto coincidicen en el efecto positivo de las acciones educativas que manejan información científica (Schmidt, et al., 2015; Walcott, et al., 2011).

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha abordado desde enfoques humanistas, epistemológicos y científicos la formación sexual del ser humano. La educación sexual en el s. XXI debe abrirse a nuevos horizontes, que permitan transcender concepciones reduccionistas del hecho sexual humano, que faciliten el posicionamiento de niñas y niños, de chicas y chicos, de adultos, de ancianas y ancianos como seres sexuados, que promuevan la tolerancia y el respeto a las diferentes biografías sexuales y que potencien decisiones de vida saludables y acordes a la felicidad responsable de cada sujeto.

La educación sexual debe enmarcarse en los ámbitos expuestos. Las Ciencias Sociales y Humanas, el enfoque sociocrítio, la EpS y la educación integral y profesional son enfoques complementarios, como se ha explicado. Comparten un mismo objetivo: una vivencia saludable, feliz y ética de la sexualidad de las personas, carente de estereotipos y condicionamientos sociales. Se trata por tanto, de la salud de la sociedad y de educar por y para ella. En palabras de Jiménez Ríos, (2003, pp. 408) "se abre un horizonte prometedor en el juego de la Pedagogía con la Sexología: la educación sexual integral se orienta hacia la salud sexual integral, personal y social. La educación sexual es educación social. La salud sexual es constitutiva de un tejido social saludable". En definitiva, todos estos enfoques promueven una educación sexual libre de prejuicios, caracterizada por actitudes positivas hacia la sexualidad propia y ajena, así como por una libertad ética. Se pretende por tanto, lograr una salud sexual y social, que conduzca a relaciones interpersonales felices, basadas en el respeto y la tolerancia.

La investigaciones demuestran asimismo que los programas educativos más exitosos tienen una perspectiva plural y científica, cercana a los planteamientos de López (2005) y coincidentes con los nuevos enfoques de educación sexual integral. No obstante, aún queda explorar de forma profunda el impacto de los programas en la construcción crítica de la sexualidad o en las cuestiones de género. Una adecuada investigación sobre la educación sexual en el siglo XXI deberá incluir un análisis crítico de las normas, los valores y los condicionamientos grupales y sociales en la sexualidad; prestando especial atención a las cuestiones relacionadas con sexismo, violencia y homofobia. Por ello, resulta prioritario seguir diseñando y evaluando programas de Educación Sexual; ampliando el ámbito de actuación desde la infancia hasta vejez, haciendo hincapié en la escolaridad obligatoria. Por todo ello, es fundamental trabajar en esta línea pedagogía y científica, intentando averiguar la eficacia de los programas en las distintas etapas educativas. Defendiendo la inclusión de la educación sexual en los currículos escolares y apostando por una educación realizada por el propio profesorado del centro (López. 2005; Urruzola, 1999).

Se puede considerar en definitiva, que la educación sexual en el s. XXI ha de abordar la sexualidad humana desde un enfoque integral, socio-crítico y biográfico-profesional; que favorezca en cada sujeto la construcción holística de su propia sexualidad, a fin de tener vivencias salúdales, positivas y felices. Para que esto suceda, hay que generalizar la educación sexual y reivindicar su valor en la formación humana. Por ello hay que insistir en la importancia de un currículo en espiral a lo largo de la escolaridad (Urruzola, 1999). Cabe recordar que todavía la mayor parte de las intervenciones son aisladas y que, aunque son parcialmente exitosas, no permiten una configuración integral de la sexualidad propia y ajena. Son muchos por tanto, los retos a los que se enfrenta la educación sexual en este siglo, pero la línea de actuación ya está marcada. No existen excusas por tanto para que todos, expertos y docentes, emprendamos este camino.

> *"La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz" (Inmanuel Kant).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, G., Martínez Amorós, R., Cremades, A., Martínez Martínez, P. Diez Sales, G., Diez Sales, Y. y Galán, M. R. (2008). Evaluación antes y después de un Programa de Educación afectivo-Sexual en 4ª de ESO en la comarca del Alto y Medio Vinalopó (Alicante). *Sexología Integral, 5*(3), 107-111.

- Barragán, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria (Vols. I-VI). Materiales Curriculares*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia e Instituto de la Mujer, Junta de Andalucía.

- Barragán, F., De la Cruz, J.M., Doblas, J.J. y Padrón, M.M. (2001). *Violencia de Género y Currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos.* Málaga: Aljibe.

- Bourke, A., Boduszek, D., Kelleher, C., McBride, O., y Morgan, K. (2014). Sex education, first sex and sexual health outcomes in adulthood: findings from a nationally representative sexual health survey. *Sex Education, 14*(3), 299-309.

- Cárdenas, C. (2002). *Promoción y Educación para la Salud*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

- Carrera, M. V., Lameiras, M., Foltz, M. L., Núñez, A. M., y Rodríguez, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 739-751.

- Constitución Española de 1978. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978 y Ratificada por el pueblo español en referéndum de, 6 de diciembre de 1978.

- Cordero, X. y Rodriguez De Cordero, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de Educación,* 45, 1- 10.

- De la Cruz, C. (2003). *Educación de las Sexualidades. Los puntos de partida de la educación sexual.* Madrid: Cruz Roja Juventud.

- Duberstein, L., y Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of sex education on teen and young adult sexual behaviors and outcomes. *Journal of Adolescent Health, 51*(4), 332-338.

- Epstein, D y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e Institución Escolar*. Madrid: Morata.

- Font, P. y Catalán, E. (2000). Presente y futuro de la educación afectivo-sexual. *Aula de Innovación Educativa,* 91, 41-44.

- García Ruiz, M. (2007). Sexualidad. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 47*(1), 37-40.

- Givaudan, M., y Pick, S. (2005). Evaluación del programa escolarizado para adolescentes: «Un equipo contra el VIH/SIDA». *Interamerican Journal of Psychology, 39*(3), 339-346.

- Gómez-Zapiain, J., Del Campo, A., Inza, A. y Ibiaceta, P. (2004). *Programa de educación afectivo-sexual para Asturias.* Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Gobierno del Principado de Asturias.

- Grossman, J. M., Tracy, A. J., Charmaraman, L., Ceder, I., y Erkut, S. (2014). Protective effects of middle school comprehensive sex education with family involvement. *Journal of School Health, 84*(11), 739-747.

- Heras, D., Lara, F., y Fernández-Hawrylak, M. F. (2016). Evaluation of the Effects of the Sexual Education Programme SOMOS on Sexual Experience and Attitudes of Adolescents Towards Sexuality Journal of Psychodidactics, 21(2), 321-337.

- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

- Jennings, J. M., Howard, S., y Perotte, C. L. (2014). Effects of a schoolbased sexuality education program on peer educators: The Teen PEP model. *Health Education Research, 29*(2), 319-329.

- Jiménez Ríos, F.J. (2003). *El valor sexual en la educación integral de la persona* (tesis doctoral). Universidad de Granada.

- López, F. (2005). *La educación sexual.* Madrid: Biblioteca Nueva.

- Loizaga, F. (2008). *Nuevas técnicas didácticas en educación sexual*. Madrid: McGraw-Hill.

- Kirby, D. (2011). *The impact of sex education on the sexual behaviour of young people. (Population Division, Expert Paper No. 2011/12).* New York: United Nations. Department of Economic and Social Affairs.

- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Chen, Y. C., y Fitzgerald, E. (2008). Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and media portrayals of sex. *Health Communication, 23*(5), 462-472.

- Salvador, T. y Suelves, J. M. (2009) *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Schmidt, S. C., Wandersman, A., y Hills, K. J. (2015). Evidence-Based Sexuality Education Programs in Schools: Do They Align with the National Sexuality Education Standards? *American Journal of Sexuality Education, 10*(2), 177-195.

- Scull, T. M., Malik, C. V., y Kupersmidt, J. B. (2014). A media literacy education approach to teaching adolescents comprehensive sexual health education. *Journal of Media Literacy Education, 6*(1), 1-14.

- Ubillos, S (1992). *Informe sobre Sexualidad. Plan de Acción Joven: Informe sobre la realidad juvenil.* Dpto. de Cultura y Turismo del Gobierno Vasco. Consejo de la Juventud de Euskadi.

- Urruzola, M.J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales, desde la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal Editora.

- Urruzola, M.J. (2000a). Educación de las relaciones afectivas y sexuales. *Aula de Innovación Educativa, 91*(5), 30-32.

- Urruzola, M.J. (2000b). Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales. *Aula de Innovación Educativa, 91*(5), 38-40.

- Valverde, M. (2000): La educación afectivo-sexual en la escuela ¿Qué está pasando en primaria? *Aula de Innovación Educativa, 91*(5), 33-37.

- Walcott, C. M., Chenneville, T., y Tarquini, S. (2011). Relationship between recall of sex education and college students' sexual attitudes and behavior. *Psychology in the Schools, 48*(8), 828-842.

ANEXO 1: ENCUESTA PARA LA VALORACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN.

PERFIL. MARQUE LA CASILLA:

❑ Estudiante ❑ Personal docente investigador ❑ Maestra/o en activo de E.P.

❑ Otro (indíquelo): _____

Evalúe la sesión en conjunto, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: originalidad y calidad de la actividad, cantidad de participantes y ambiente respirado.

Excelente	Muy Buena	Buena	Aceptable	Inapropiada	Mala	Pésima

Tema/as tratados, Ej.: actualizados o no, útiles o no, aplicables o no, que cubre sus expectativas para con el encuentro.

Excelente	Muy Bueno	Bueno	Aceptable	Inapropiado	Malo	Pésimo

Localización y entorno. Ej.: comodidad y calidad del aula, adecuación de la organización del mobiliario en círculo, tamaño del espacio disponible.

Excelente	Muy Buena	Buena	Aceptable	Inapropiada	Mala	Pésima

Anote observaciones para la mejora del espacio si lo cree pertinente:

Actitud e intervenciones de la organización. Ej.: dominio del tema, amable, dispuesto/a, conciliador/a, etc.

Excelente	Muy Buena	Buena	Aceptable	Inapropiada	Mala	Pésima

Temporalización y dinámica. Evalúe la adecuación de la distribución de tiempos y la duración global de la actividad.

Excelente	Muy Buena	Buena	Aceptable	Inapropiada	Mala	Pésima

Anote observaciones para la mejora si lo cree pertinente

Objetivos de la actividad. Objetivos según participantes. Estudiantes: aprender. Maestros: aprender, compartir y contrastar. PDI: aprender y compartir.

Totalmente logrado	Parcialmente logrado	No logrado

Anote en qué ha contribuido la actividad para con: tu formación (estudiantes), tu profesión (maestros y docentes universitarios).

ISBN: 978-84-608-2682-8