

Experiencias e investigaciones en contextos educativos

Juan Manuel Trujillo Torres
Davide Capperucci
Carmen Rodríguez Jiménez
María Natalia Campos Soto

**EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Juan Manuel Trujillo Torres

Davide Capperucci

Carmen Rodríguez Jiménez

María Natalia Campos Soto

Dykinson, S.L.

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

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

ISBN: 978-84-1122-035-4

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍTULO 1.

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LAS TIC Y LA LUCHA
CONTRA LA BRECHA DIGITAL**

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, MAGDALENA RAMOS NAVAS-
PAREJO, BLANCA BERRAL ORTIZ Y JUAN JOSÉ VICTORIA
MALDONADO 11

CAPÍTULO 2.

RECUSOS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, ANTONIO PALACIOS-
RODRÍGUEZ A, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, JUAN JOSÉ
VICTORIA MALDONADO 18

CAPÍTULO 3.

**LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y EL CONTEXTO SOCIAL EN LA
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y EL ÉXITO ESCOLAR.**

INMACULADA AZNAR DÍAZ, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO,
ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ Y BLANCA BERRAL ORTIZ 28

CAPÍTULO 4.

**INNOVACIÓN EN LOS ENFOQUES Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE
EN CONTEXTOS DIGITALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

JOSE ANTONIO MARÍN MARÍN, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS,
MARÍA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ Y CARMEN ROCÍO
FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ 35

CAPÍTULO 5.

**LA NECESIDAD DE FORMAR A MAESTROS Y PROFESORES EN
COMPETENCIA DIGITAL**

SANTIAGO ALONSO GARCÍA, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO,
SUSANA TALLÓN ROSALES Y CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ
FERNÁNDEZ 43

CAPÍTULO 6.

USO DE LAS TIC CON ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO, MARTA MONTENEGRO RUEDA

51

CAPÍTULO 7.

INNOVACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN EL EGRESADO EN PEDAGOGÍA

SUSANA TALLÓN ROSALES, INMACULADA ÁVALOS RUIZ, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA

60

CAPÍTULO 8.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO E FEEDBACK FORMATIVO COME STRATEGIE PER FAVORIRE CONTESTI INCLUSIVI

DAVID MARTINEZ-MAIRELES, IRENE DORA MARIA SCIERRI, DAVIDE CAPPERUCCI

71

CAPÍTULO 9.

LA CURA EDUCATIVA NEGLI INTERVENTI INCLUSIVI

SILVIA GUETTA

81

CAPÍTULO 10.

QUALI COMPETENZE PER I DOCENTI INCLUSIVI? IL PROFILO DELL' EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION

ILARIA SALVADORI, MATTEO MAIENZA, DAVIDE CAPPERUCCI

91

CAPÍTULO 11.

COGNITIVE UNDERPINNINGS OF DIGITAL LEARNING: THE CASE OF MULTIPLE DIGITAL TEXTS

COSTANZA RUFFINI, CHIARA PECINI AND CHRISTIAN TARCHI

102

CAPÍTULO 12.

NORMATIVA ITALIANA SULL'INCLUSIONE E NUOVI MODELLI DI PEI

MARIANNA PICCIOLI, SILVIO QUINZONE GAROFALO E GIULIANO
FRANCESCHINI 112

CAPÍTULO 13.

**TECNOLOGIE A SUPPORTO DELLA CLASSE INCLUSIVA. L'USO DELLE
MAPPE COME STRATEGIA COGNITIVA**

LAURA MENICHETTI, SALVATORE PAONE 123

CAPÍTULO 14.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PACIENTES DROGODEPENDIENTES
DEL CETAD HACIA UNA NUEVA VIDA CUENCA-ECUADOR**

ANDREA ALEXANDRA AGUIRRE COELLO, XIOMARA ANABEL MACAS
CARTUCHE, RUTH GERMANIA CLAVIJO CASTILLO 133

CAPÍTULO 15.

**LA FELICIDAD SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN
ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DEL AZUAY, EN TIEMPOS DE COVID-19**

CARLOS ESTEBAN GONZÁLEZ PROAÑO; MARIO EDUARDO MOYANO
MOYANO; JAVIER ALEJANDRO ÁVILA LARREA; PAULA SOFÍA
QUEZADA SEGARRA. 144

CAPÍTULO 16.

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES FISCALES SOBRE
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA TRONCAL**

GABRIELA FERNANDA BALCÁZAR BETANCOURTH; JUAN GABRIEL
SÁNCHEZ BARBECHO; IGNACIO MAURICIO BALCÁZAR
BETANCOURTH 153

CAPÍTULO 17.

**DISEÑO COOPERATIVO Y GESTIÓN DE MODELOS FORMATIVOS
ADAPTATIVOS PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL, HÍBRIDA Y *ON LINE***

JORGE EXPÓSITO LÓPEZ, MARINA GARCÍA-GARNICA 163

CAPÍTULO 18.

MATERIALES DOCENTES Y ACTIVIDADES MULTI-FORMATO PARA UN APRENDIZAJE INTEGRAL EN LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA PARRA GONZÁLEZ Y RAMÓN CHACÓN-CUBEROS 177

CAPÍTULO 19.

LA MOTIVACIÓN, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO ADAPTATIVO DE LOS ESTUDIANTES PARA OPTIMIZAR SUS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y SU DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y PROFESIONAL.

EVA MARÍA AGUADED RAMÍREZ, SONIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y ALFONSO CONDE LACÁRCEL 186

CAPÍTULO 20.

EXPLOTACIÓN DE PLATAFORMAS Y RECURSOS DIGITALES PARA LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ JAVIER ROMERO-DÍAZ DE LA GUARDIA, NOELIA PAREJO-JIMÉNEZ 202

CAPÍTULO 21.

PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES RESPECTO AL ABORDAJE PSICOTERAPÈUTICO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN NIÑOS-NIÑAS ANTE EL DIVORCIO DE SUS PADRES CUENCA-ECUADOR, 2021

MIRIAM ALEXANDRA LUCIO BRAVO, ISIS ANGÉLICA PERNAS ÁLVAREZ. 217

CAPÍTULO 22.

ANÁLISIS ACADÉMICO RESPECTO A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR 2021

MARÍA GABRIELA GUZMÁN VILLAVICENCIO, WILLIAM ALFREDO ORTIZ-OCHOA, ISIS ANGÉLICA, PERNAS ÁLVAREZ, ZOE BELLO DÁVILA 227

CAPÍTULO 23.

SITUACIÓN EMOCIONAL Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

ÍTALO DAMIÁN PÁEZ CHALCO, XAVIER MAURICIO MERCHÁN ARÍZAGA, LILIAN PATRICIA BRITO PÉREZ, MAYRA VERÓNICA SUCOZHAÑAY CALLE 237

CAPÍTULO 24.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA-ECUADOR EN TIEMPOS DE COVID-19

GINA DANIELA JARA ARIAS, GALO EDUARDO BRAVO CORRAL, MARÍA ALEXANDRA PADILLA SAMANIEGO, MARÍA EULALIA RAMÍREZ PALACIOS 247

CAPÍTULO 25.

RETOS DE LA PARENTALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA EN ECUADOR EN ETAPA DE CONFINAMIENTO POR PANDEMIA COVID19

MARCO ANTONIO MUÑOZ PAUTA, ANA LUCÍA PACURUCU PACURUCU. 259

CAPÍTULO 26.

LA LECTURA Y SU ADQUISICIÓN VISTAS DESDE EL CEREBRO

ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIA NAVARRO RINCÓN, MARÍA JOSÉ CARRILLO LÓPEZ Y ANA BELÉN PÉREZ PEDREGOSA 269

CAPÍTULO 27.

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN NIÑOS CON AUTISMO: DESARROLLO Y DIFICULTADES

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES, MARÍA JESÚS CAURCEL CARA, EMILIO CRISOL MOYA Y SONIA JARQUE FERNÁNDEZ 278

CAPÍTULO 28.

LAS TIC-TAC PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA MOTIVACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO

ANTONIO GARCÍA GUZMÁN, VANESA LÓPEZ BÁEZ, CHRISTIAN
ALEXIS SÁNCHEZ NÚÑEZ Y ROCÍO MORANO 288

CAPÍTULO 29.

**APROXIMACIÓN NEUROBIOLÓGICA A LOS TRASTORNOS DEL
LENGUAJE ORAL**

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA 300

CAPÍTULO 30.

**FOSTERING LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCES
THROUGH CULTURE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION: A
TEACHING PROPOSAL FOR THE EFL CLASSROOM**

IRENE DIEGO RODRÍGUEZ, ARTURO MÁRQUEZ MIRANDA 310

CAPÍTULO 31.

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN
PROFESIONAL EN GALICIA**

OLAYA SANTAMARÍA- QUEIRUGA, RAQUEL MARIÑO-FERNÁNDEZ,
EVA M^a BARREIRA-CERQUEIRAS Y CARMEN SARCEDA-GORGOSO 321

CAPÍTULO 32.

EL JUEGO EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

VÍCTOR DEL TORO ALONSO, MARÍA PRADA OSORIO, JOSÉ MARÍA RUÍZ
RODRÍGUEZ Y MARÍA DEL CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ 334

CAPÍTULO 33.

**LA MIRADA DEL PROFESORADO ANTE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN
ESPAÑA: ESTUDIO CUALITATIVO**

MÓNICA GUTIÉRREZ-ORTEGA, JESSICA ZARAGOZÁ TOMÁS, LAURA
FUENTES DE SANTIAGO 345
Y ROBERTO HERNÁNDEZ-SOTO 345

CAPÍTULO 34.

**INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN Y COORDINACIÓN EN LA
PRESTACIÓN DE SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA**

MÓNICA GUTIÉRREZ-ORTEGA, MARÍA DEL MAR ALCOVER LLADÓ,
ROBERTO HERNÁNDEZ-SOTO Y MÓNICA JIMÉNEZ-ASTUDILLO 354

CAPÍTULO 35.

**EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR: UN RETO
PARA INVESTIGADORES Y ACTORES POLÍTICOS**

EMILIO JESÚS LIZARTE SIMÓN Y JOSÉ GIJÓN PUERTA 364

CAPÍTULO 36.

**EL DEBATE COMO TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE: GRADO DE
SATISFACCIÓN Y UTILIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS PARA LA
VUELTA A LA NORMALIDAD**

MARTA LINARES MANRIQUE Y MERIEM KHALED GIJÓN 374

CAPÍTULO 37.

**REFLECTION ON THE IMPACT OF THE COVID 19 PANDEMIC ON THE
NORMALIZATION OF ICT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

MARÍA DEL CARMEN GALVÁN MALAGÓN Y JOSÉ GIJÓN PUERTA 387

INTRODUCCIÓN

En educación nunca se parte de cero, siempre hay experiencias y caminos recorridos desde los cuales partir y avanzar. Es por ello que, cuando se habla de “experiencias educativas innovadoras” nos estamos refiriendo a experiencias con distintos significados, acordes con las características de cada institución educativa, experiencias vividas desde distintas perspectivas. No se trata de un camino único sino de recorridos que obedecen a la interacción entre diversos elementos, entre los que se encuentran el conocimiento, la finalidad de la educación y los patrones culturales de un contexto determinado (UNESCO, 2016).

A su vez, los avances, tanto sociales como tecnológicos, inciden en la educación, la cual debe adaptarse a nuevos modelos y retos educativos. Dentro de estos avances, la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el ámbito educativo, ha supuesto un gran cambio en las aulas ya que han proporcionado diferentes formas de interactuar y de autorregular el aprendizaje a través de distintos soportes virtuales. En este sentido, la innovación e investigación educativa juegan un papel clave en el avance y mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, ya que el procesamiento de la información supone una competencia imprescindible en la sociedad del siglo XXI (Aznar et al., 2020).

El concepto de innovación educativa presenta numerosas interpretaciones aunque de forma general se puede definir como “una estrategia para avanzar en el logro de los fines institucionales. Su trayectoria aún es joven y requiere ampliarse, consolidarse y penetrar en todos los ámbitos de la institución, logrando así desarrollar una nueva cultura” (Ortega et al., 2007; citado en Zavala-Guirado et al., 2020, p. 3).

Asimismo, la innovación educativa constituye un gran reto en los contextos educativos, en especial para los docentes, ya que supone modificar las metodologías dentro del aula. Es por ello que, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Instituto Nacional de Tecnologías educativas y formación del profesorado (INTEF), consideran imprescindible poner en valor la labor motivadora y transformadora llevada a cabo por los centros educativos y los docentes, así como dar visibilidad a esa labor.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016) declaró que la innovación incide en la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles (institución educativa, aula y sistema escolar). Siguiendo con esta línea, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015)

afirma que la innovación y el conocimiento son dos motores imprescindibles para una educación y aprendizaje de calidad, siendo determinantes para el progreso y bienestar social de un país.

A partir de lo expuesto, se considera relevante realizar investigaciones relacionadas con realidades educativas con el objetivo de mejorar o cambiar determinadas estrategias didácticas. Resulta necesario observar este tipo de acciones para poder analizarlas con objetividad, valorarlas y realizar un diagnóstico sobre las mismas (Martínez-González, 2007; citado en Pérez-Ortega, 2017).

A través de este tipo de investigaciones se pueden ir descubriendo estrategias de enseñanza y aprendizaje que, si son puestas en práctica en el aula, los docentes realizarán una tarea más efectiva y los estudiantes mejorarán su rendimiento académico, repercutiendo en los resultados. El grado de éxito que tenga el alumnado a la hora de realizar una tarea va a depender de sus capacidades, pero, también, de la forma en la que el docente programe y presente los recursos para la realización de la misma, de cómo explique los contenidos, la claridad de las instrucciones y de los ejemplos que ponga para ilustrar los conceptos a trabajar. Asimismo, es importante que el docente guíe al estudiante en su proceso de aprendizaje (Hernández-Monterrosa, 2021).

Todo lo expuesto anteriormente, tiene relación con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, que establece que la enseñanza debe partir de un nivel en el que el estudiante empiece realizando las actividades con la guía del profesorado y, poco a poco, vaya trabajando de forma más independiente; no se deben poner, desde el principio, tareas demasiado fáciles para que el alumno trabaje independiente ya que no estaría realizando ningún esfuerzo intelectual.

La educación es un proceso complejo influenciado, cada vez más, por el avance tecnológico y la innovación educativa por lo que se puede afirmar que el proceso de enseñanza y aprendizaje está en continua transformación. Esta transformación se ve incrementada con la investigación en contextos educativos, ya que es un proceso organizado y sistemático que tiene como objetivo dar respuesta a determinadas cuestiones, aumentando la formación sobre algo desconocido.

La enseñanza y la investigación están estrechamente relacionadas ya que una práctica docente de calidad debe estar respaldada por experiencias e investigaciones que ayuden a maximizar la eficacia de la labor docente. La investigación contribuye en la mejora de la calidad de un país ya que muchas investigaciones han dado visibilidad a estrategias y

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

programas utilizados en diferentes contextos y han ayudado a abordar problemas comunes encontrados en distintas áreas.

Esta obra presenta una serie de capítulos de reflexión teórica y otros de experiencias e investigaciones científicas, que se caracterizan por su rigor conceptual y metodológico, llevadas a cabo en distintos contextos y etapas educativas, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades y retos actuales del sistema educativo. Asimismo, mantiene un hilo discursivo desde una perspectiva nacional e internacional ya que los autores pertenecen a instituciones de diferentes países.

En síntesis, como se ha podido comprobar, el libro cumple con el objetivo propuesto, aportar diferentes enfoques teóricos y empíricos que fomenten y enriquezcan la perspectiva sobre la innovación docente en diferentes contextos para promover procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos.

CAPÍTULO 1.

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA INCLUSIÓN DE LAS TIC Y LA
LUCHA CONTRA LA BRECHA DIGITAL**

María pilar Cáceres Reche, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Blanca Berral Ortiz y Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por la globalización y la relevancia que tienen en ella las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas han impactado en todas las dimensiones personales y sociales, como son la economía, la comunicación, la forma de interactuar, de gestionar del conocimiento, de aprender, etc. Las tecnologías pueden acelerar los efectos de la globalización económica, política y cultural, con la mejora de la telecomunicación, la conectividad, etc. Y es justo en los mercados globalizados donde se desarrollan y se aprovechan todas sus potencialidades (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2019).

Resulta tan importante la inclusión de las TIC hoy día, que se hace imprescindible su dominio y conocimiento para desenvolverse con éxito en la sociedad. Desde esta perspectiva, pueden convertirse en elementos de discriminación y exclusión en determinados contextos sociales, si no se cuenta con el acceso a las mismas. Para solventar esta realidad, diferentes instituciones han desarrollado planes formativos y han realizado importantes inversiones para fomentar su uso, aunque aún no se ha obtenido el resultado esperado. En este contexto surge el término “brecha digital”, el cual hace referencia a la distancia que se forma entre las personas que tienen acceso a las TIC y las que no (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018).

2. LA IMPORTANCIA DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

Las TIC potencian nuevas formas de aprendizaje, como el ubicuo, móvil, el contextualizado a través de diferentes recursos, como la realidad virtual y aumentada, permite la utilización de entornos personales de aprendizaje y diferentes metodologías activas como el flipped Classroom o aula invertida y la gamificación entre otras. Brindan oportunidades de comunicación en tiempo real entre toda la comunidad educativa, acceso

a la conectividad y distribución de contenidos sin barreras geográficas, distribución de tareas, complementos de vídeo, audio, gráficos, recursos de internet, páginas web, aplicaciones especiales, mensajes de texto, vínculos complementarios, comunicación multimedia, evaluaciones a distancia, investigaciones, etc. (Falconí-Asanza, 2017).

La incorporación de las TIC en educación ha dejado de ser una opción, para exigir el aprovechamiento del máximo rendimiento dentro de los procesos educativos, dadas sus ventajas (Islas-Torres, 2017).

El simple hecho de dotar a los centros educativos con recursos informáticos, no es suficiente para que se produzca una verdadera integración de las TIC. Resulta fundamental que los docentes posean la competencia y formación suficiente para poder incluirlas en su práctica docente, utilizándolas con la metodología más adecuada. Además de la actitud que lleve a valorar las TIC como elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Medina, et al., 2018).

No se pone en duda que la tecnología supone un elemento clave dentro de la educación. El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) resalta la importancia de los diferentes elementos que lo componen: el contenido curricular, el conocimiento pedagógico y el tecnológico, que se conciben de un modo global e inseparable para que pueda llevarse a cabo de forma eficaz el proceso educativo. De forma que hoy día el profesorado necesita ser experto en la materia, la didáctica y el manejo de los medios tecnológicos para ofrecer una educación de calidad (Tárraga-Mínguez et al., 2017). Desde esta perspectiva, pedagogía y tecnología quedan completamente unidas, encontrando múltiples puntos en común, que mejoran la práctica educativa (Trujillo et al., 2018).

Aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC ayuda también a personalizar la educación, respetar los distintos ritmos de aprendizaje, contribuyendo a la inclusión del alumnado, a centrarse en la actividad del discente, otorgándole el protagonismo de su aprendizaje y, en definitiva, adaptarse a las necesidades del aula, posibilitando su mejora (Gómez et al., 2018; Moreno-Guerrero, 2018).

La importancia que adquieren la tecnología en educación se puede observar desde dos perspectivas: la que mejora la práctica docente y, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la que supone una importante aportación a la alfabetización digital del alumnado (Durán et al., 2018). En este último aspecto resulta una prioridad para estar a la altura de los cambios de la sociedad actual, sabiendo integrar las TIC de forma efectiva (Fernández-Batanero, 2018).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO BRECHA DIGITAL

Distintas organizaciones internacionales destacan que las TIC por sí solas no suponen un adelanto para la sociedad, al contrario en muchas ocasiones inciden en el agravamiento de las diferencias sociales preexistentes. El reto, por tanto, se focaliza en garantizar la seguridad, fiabilidad y privacidad, junto con la no discriminación tecnológica. De manera que aumenten las oportunidades de todos y se mejore el nivel de vida de forma generalizada. Puesto que la exclusión social debida a las TIC genera situaciones complejas de desintegración social, que van más allá de la falta de acceso a las mismas, como son la marginación institucional, la privación de las nuevas formas de consumo, comunicación y servicios públicos básicos (Encabo, 2017).

La vinculación de la brecha digital con las situaciones de pobreza y exclusión social se reconoció por los poderes públicos a partir de 2013, cuando se formó el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (PNAIS) 2013-2016. En este documento se reflejan los riesgos de la sociedad digital, que afectan al desarrollo profesional, personal y social de las personas, considerándose un factor de riesgo de exclusión social. Con la toma de conciencia sobre este problema, se comienzan a realizar programas para fomentar el uso de las TIC entre la sociedad vulnerable, dotándola de recursos, conexión de acceso a internet en zonas rurales y promocionando la formación digital (Rodicio-García et al., 2020).

En un principio, la brecha digital se entendía como la existencia de un grupo excluido de la sociedad de la información, debido a la falta de posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos. Más tarde esta conceptualización se fue haciendo más compleja, al entrar otros motivos que favorecen esta desigualdad digital. Benito-Castanedo (2017) establece tres motivos por lo que se produce esta diferenciación:

-Los que se derivan de aspectos socio-culturales: etnia, edad, nivel académico y económico.

-Los que vienen propiciados por las diferencias entre infraestructuras de las distintas zonas del mundo, aludiendo a las descompensaciones económicas globales.

-Los que tienen que ver con la falta de capital cultural para la utilización de las TIC o falta de competencia digital.

En la tabla 1 se pueden observar los distintos tipos de brecha digital en función de su origen.

Causa		Descripción
B.D	por cuestión de género	Aunque con el paso del tiempo ya no existe como tal, en España hasta hace poco el nivel de formación digital de las mujeres era más bajo que el de los hombres
B.D	por cuestión de edad	En España existe un nivel significativamente inferior de habilidad digital entre las personas de avanzada edad, aunque la tendencia se dirige hacia la desaparición, pues cada vez más las personas mayores utilizan las TIC.
B.D	de índole funcional	Se refiere a las personas que tienen algún tipo de discapacidad, que supone una dificultad para el acceso a los recursos tecnológicos
B.D	económica	Existe una relación clara entre la renta y el acceso a los dispositivos tecnológicos.
B.D	urbana-rural	Especialmente algunas zonas rurales o aisladas poseen problemas de acceso por falta de conexión.
B.D	geográfica	Las infraestructuras de cada zona son diferentes entre comunidades autónomas
B.D	por nivel formativo	Aunque la tendencia es a la baja, todavía existen personas que se consideran “analfabetas digitales”

Elaboración propia a partir de: Salinas y De Benito (2020); Benito-Castanedo, (2017); Moyano (2020); Pérez-Escoda et al. (2020).

Las causas que generan esta diferenciación digital son variadas y, en general, tienden a desaparecer con el paso de los años. No se trata solo de una cuestión económica, como se puede apreciar, y en algunos casos pueden coincidir varios factores excluyentes a la vez. El docente puede incidir especialmente en las causas derivadas del nivel formativo y de funcionalidad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El sistema educativo se encuentra en una situación privilegiada para conseguir integrar las TIC, evitando la exclusión social debida a las diferentes causas que originan la llamada brecha digital.

Desde los distintos niveles educativos se debe promover la alfabetización digital, incluyendo especialmente a los grupos sociales que tienen menos oportunidades para utilizar competentemente las TIC. Para esto es fundamental garantizar el acceso y la conexión, formar a los usuarios para utilizar los recursos digitales de manera eficiente en función de las diferentes necesidades, asegurar la universalidad de esta formación, para lo que es preciso adaptar el proceso de aprendizaje a la diversidad del alumnado.

Para ello, la formación del docente es un aspecto clave. Supone un importante cambio con respecto, no solo a la inclusión de las TIC, sino también a la metodología empleada. Debe otorgar el protagonismo al alumnado, dejando que sea el protagonista activo de su aprendizaje, favoreciendo su autonomía y competencia digital.

Queda evidente que el alumnado que pertenece a una familia de un nivel socioeconómico bajo está menos expuesto a experiencias de alfabetización digital. Esta realidad se refleja en una importante brecha digital con el resto del alumnado, que si puede disfrutar de estas experiencias. Con el paso de los años las distintas causas que provocan la esta diferencia en el uso de las TIC se están atenuando, gracias a la concienciación sobre el riesgo de exclusión que supone su falta de acceso y al papel inclusivo de los docentes formados que utilizan las TIC en su labor didáctica y colaboran en la alfabetización digital.

REFERENCIAS

- Benito-Castanedo, J. D. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.9>
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital International. *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.
- Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>

- Durán, M.C., Hernández, R., Valera, V. M., y Quezada, A. C. (2018). Importancia de las TIC en las aulas de UACyA Sur, como parte del proceso Enseñanza–Aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 19(20), 216-236.
- Encabo, S. O. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (138), 285-313.
- Falconí-Asanza, A. V. (2017). Inclusión de la tecnología móvil de información y comunicación educativa como estrategia pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 82-89.
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Aportaciones arbitradas. Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- Gómez, B. L., Thevenet, P. S. y Bellido, M. R. G. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- Islas-Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Medina, N. S., Britto, J. C. C., y Barrio, F. G. (2018). Valoración y uso de las TIC para una transformación e inclusión educomunicativa. *Index. Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(2), 255-273.
- Moreno-Guerrero, A.J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. En M. A. Cacheiro González. *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid, España: UNED.
- Moyano, R. (2020). Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento*, 39(76). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39-76.bsbd>
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L., y Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica. *Trípodos. Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna-URL*, (46), 77-96.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado-Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de

la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

Salinas, J., y de Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.

Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 107-116. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>

Trujillo, J.M., Rodríguez, C., Chaves, E., & Gómez, G. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. En J, Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (Edit.), *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA Editorial.

CAPÍTULO 2.

RECUSOS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL

Francisco Javier Hinojo Lucena, Antonio Palacios-Rodríguez a, Juan Carlos De la Cruz Campos, Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas los mayores cambios en la sociedad vienen determinados por el avance de la tecnología. A partir de esto, la educación se ha visto forzada a adecuar los sistemas de enseñanza-aprendizaje en las aulas creando nuevos términos como la educación STEM referida a las mejoras en las asignaturas relacionadas con las ciencias ya que son siglas de las asignaturas Ciencias, Tecnología, Ingeniería y matemáticas en inglés. Como objetivo final del proyecto de educación STEM se plantea un mejor desarrollo científico y tecnológico (López, et al, 2020).

Sin embargo, en el análisis profundo de los currículos de las diferentes etapas, todas contemplan la competencia digital, exceptuando la etapa de Educación Infantil, que pese a no hacer referencia al término como tal menciona un acercamiento a las tecnologías (Sánchez, 2021).

La inclusión de la tecnología en las aulas, supone un conflicto para el docente, pues factores como la capacidad de adaptación, liderazgo o implicación son factores determinantes, especialmente en Educación Infantil donde la madurez del alumnado y la dificultad para acceder a los recursos son algunos de los mayores inconvenientes a la hora de trabajar en las aulas con las TIC (Aristizabal y Cruz, 2018).

En este contexto el uso o no de la tecnología durante la etapa, es una discusión donde en contra del uso de la tecnología se argumenta con la protección del contenido, la capacidad de adicción que puede aparecer, la seguridad online, etc (Matsumoto, et al, 2016). Mientras que en lado opuesto se defiende que la tecnología no es una herramienta más, sino que esta es una pieza fundamental para el desarrollo y la socialización de las personas, por lo que alejar las tecnologías de las etapas más tempranas de un ser humano en parte, es no proporcionarle un contexto adecuado para desarrollarse (Espinoza y Rodríguez, 2017).

Fuera del debate de sobre si es posible la introducción de las TIC en Educación Infantil o no, es necesario, tener formación e información sobre las herramientas que se

están desarrollando de forma que se consiga una mayor calidad de educación (Luna-Miranda, et al, 2020).

2. POSIBILIDADES DE LAS TIC

La tecnología dentro de la Educación tiene múltiples posibilidades, así, las aplicaciones que pueden tener dentro de las aulas, son entre otras: juegos educativos, espacios sociales, producción y ejecución de contenidos (Luna-Miranda, et al, 2020).

1. Juegos Educativos

Los libros y las formas tradicionales de enseñanza, tienen su utilidad, pues tienen la información bien organizada y adaptada a los conocimientos del alumnado. Sin embargo, carecen de tener un carácter motivador y crean un escenario donde el libro o el docente tienen toda la información y el alumnado no. En contraposición los juegos educativos, crean un entorno diferente para los dicentes donde se les presenta una realidad que está adaptada a ellos, pero una realidad a la que están habituados y la interacción con ella va a ser la que finalmente les proporcione el conocimiento (Díaz, et al, 2018).

Así, el juego para la educación con la inclusión de la tecnología tiene avances significativos como los que mencionan Díaz et al, 2018, en los que la realidad virtual y la realidad aumentada, son factores que acercan al alumnado a conocer de una forma más intuitiva. Otra línea que trabaja los juegos e implementa la tecnología dentro de ellos son similares a la de Carballo y Beltrán (2020), los cuales consideran que los juegos pueden seguir siendo los mismos, pero la tecnología puede darle un enfoque más amplio que ayude a los alumnos a conocer en profundidad la mecánica del juego. En este sentido Scratch, es la plataforma más conocida, pues adopta el puzle como juego de base y añade conceptos de programación, por lo que se pueden realizar juegos funcionales con esta herramienta.

Finalmente, el contenido móvil que consumen prioritariamente los alumnos en esta etapa, pues si bien no tienen teléfono móvil propio, los padres suele utilizar el suyo como forma de entretenimiento o tener una tablet con el mismo objetivo. Estos generalmente, tienen a los protagonistas de los dibujos que suelen ver, siendo el que más repercusión tiene en este momento Marsha y el oso. Estos aprovechan a dichos personajes para mostrar una versión simplificada de tareas del hogar como la limpieza o la cocina mientras que los juegos relacionados con la aventura, suelen estar enfocados a resolver acertijos de números (López et al, 2021).

2. Espacios Sociales

Las redes sociales son un elemento fundamental hoy para entender las relaciones sociales. Por ello las redes sociales, se han incorporado dentro de las aulas y en pro de hacerlas más accesibles, teniendo en cuenta aspectos como la seguridad, se han creado las redes sociales educativas. Estas sirven como gestoras del aprendizaje y como medio de comunicación entre el docente y la familia o el alumnado de forma que no es necesario una comunicación presencial para notificar algo destacable y puede ser comunicado de forma instantánea (Zanotto et al, 2017).

Además de lo anteriormente mencionado, hay que tener en cuenta que este tipo de herramientas aportan un factor diferencial en la educación, pues son ricas en opciones, lo que les da una gran versatilidad siendo bastante simples para que cualquier usuario pueda acceder a ellas y personalizar su espacio y tiene gran permisibilidad, es decir, tiene gran flexibilidad para adaptar los grupos, por lo que en casos de familias no tradicionales entendiéndose como padre, madre e hijo, los problemas en la relación y comunicación con el tutor académico desaparece (Hernández et al, 2020).

3. Creación y reproducción de contenido.

Este apartado es el más amplio pues dentro de la creación y reproducción de contenido se encuentran múltiples herramientas independientes, por lo que es importante destacar cuales son las más usadas en Educación Infantil.

En primer lugar, destaca el “digital storytelling”. Esta, no es más que una evolución del tradicional cuentacuentos, que ahora, obtiene un formato digital. Esto ha aportado una mayor diversidad a la hora de trabajar los cuentos, pues ahora, los cuentos, no solo tienen una imagen o una historia que contar, con la introducción del digital storytelling, el cuento tiene sonidos, imágenes e historia siendo una herramienta más completa (De Jager et al, 2017).

En la misma línea, pero desde el punto de la creación de cuentos, esta herramienta, es una de las más motivadoras y útiles. El objetivo de estas aplicaciones o páginas webs,

es el de reproducir una historia que ya está inventada de una forma más atractiva para motivar al alumnado a generar sus propias historias. Al crear una historia en un formato digital, todos pueden trabajar simultáneamente y ver cómo su historia progresa y son capaces de modificarla. En Educación Primaria, es importante tenerla en cuenta, ya que el trabajo con diferentes tipos de textos en contexto digital es más ameno. Pero toma especial importancia en la Educación Infantil donde la creatividad y la capacidad crítica son aspectos fundamentales y es la etapa donde el vocabulario más se desarrolla (Syafryadin y Salniwati, 2019).

Por otro lado, se encuentran los pictogramas. Este recurso, es uno de los más conocidos, pues a través de imágenes fomenta el desarrollo del lenguaje oral, por lo que ha sido muy utilizado para trabajar con alumnos con dificultades en el lenguaje o con un desarrollo del mismo bajo.

En este sentido la tecnología siempre ha sido fundamental. Los pictogramas son imágenes que de forma impresa o digital de muestran sustituyendo una palabra, lo que permite que pese a la falta del desarrollo completo del lenguaje oral o del conocimiento total del vocabulario los alumnos entiendan un determinado mensaje. Por ello, la flexibilidad debe de ser el pilar fundamental para trabajar con estos, el poder comunicarse usando estas imágenes debe de ser algo que puedas utilizar al moverte y que todos sean capaces de reconocer y con esa intención vemos ARASAAC que con su página web proporciona gran variedad de imágenes, juegos y cuentos que pueden ser de utilidad para los docentes (Martín et al 2018).

Finalmente, una herramienta que, si bien se considera como herramienta de creación de contenido, también supone un espacio social. La herramienta digital más usada en la educación son los videos con contenidos educativos. Estos pueden ser enfocados de varias formas. El propio docente crea los contenidos y los sube a cualquier plataforma generando un aprendizaje a distancia o recoge diferentes videos que puedan trabajar contenidos tras la visualización en clase o casa (De la Fuente et al, 2017).

3. APLICACIONES

Para trabajar con las diferentes dimensiones que mejoran con la tecnología, se pueden usar diferentes aplicaciones y páginas webs que facilitan la incorporación dentro de las aulas, por lo que es importante destacar algunas para empezar a implementarlas y tener experiencias que propongan mejoras.

1. Aplicaciones para juegos educativos

La aplicación más relacionada con los juegos y la educación es Scratch. Esta se define a sí misma como una página web de escritura colaborativa de código. Su función, es la de introducir desde la infancia a la gente en el lenguaje de programación, proporcionándoles algunos datos importantes sobre el lenguaje como pueden ser la historia, algunos lenguajes y proporciona videotutoriales que les sirvan a sus usuarios como guías y fuente de información (Imagen 1) (Scratch, 2021).

Scratch, da la posibilidad de programar por bloques. Este tipo de programación es una simplificación de la escritura de un código a partir de bloques gráficos que se componen de piezas similares a la de los puzles y que el encaje o no de unas con otras, les permite crear juegos, historias y simulaciones que posteriormente pueden compartir de forma online (Sáez y Cózar, 2017).

Imagen 1



<https://dc722jrlp2zu8.cloudfront.net/media/cache/b6/c0/b6c0238f15bd2cae5d3611e9b5dedb86.webp>.

En la misma línea aún más simplificada, Bee-bot, pretende ser un juguete de introducción a la programación. El alumnado, con Bee-bot, puede programar qué va a hacer el robot. Cuenta además con varias alfombrillas con las que se pueden trabajar de forma diferente según colore, números o letras (Ro-botica, 2021).

2. Aplicaciones para espacios sociales

Las redes sociales educativas si bien eran desconocidas tras el COVID-19, las instituciones educativas se han visto forzadas a utilizar en mayor o menor manera las redes sociales educativas, por lo que todas han crecido bastante.

Las dos más destacables son Moodle y Google Classroom. Por su parte, Moodle, es una herramienta que crea un espacio para los docentes en el que se genera una clase online a través de múltiples funciones que facilitan el trabajo de dirección de una clase. Entre estas, la posibilidad de generar cuentas con un máximo de 50 por grupo para poder publicar contenidos, noticias y eventos puntuales que pueden servir como agenda además de crear un espacio de discusión con el alumnado con una interfaz fácil de manejar (Moodle, 2020).

La otra herramienta más conocida es la de Google Classroom. También se genera con esta un entorno virtual de aprendizaje. Sin embargo, esta aplicación como tal carece de sentido y tiene poca utilidad por sí sola, sino que Google aprovecha el sistema que tienen para integrar todas las aplicaciones, generando un sistema más completo que el generado por ejemplo Moodle (Alves y Lima, 2018).

Dentro del sistema de Google, Google meet, es una herramienta que ha destacado por sí misma destacando en el periodo de crisis sanitaria. Durante los cursos que se han llevado a cabo tras el COVID-19, la mayoría de las instituciones educativas a nivel internacional, han decidido Google Meet como aplicación favorita para empezar una educación a distancia, por encima de otras como puede ser Skype o Zoom (Gleason y Heath, 2021).

3. Aplicaciones para la creación y reproducción de contenidos.

Finalmente, hacer mención a algunas de las aplicaciones utilizadas en educación relacionadas con la creación de contenidos.

En la parte del storytelling, encontramos múltiples aplicaciones, pues hay diferentes aplicaciones relacionadas con el diseño gráfico que se pueden utilizar para la creación de un storytelling. Sin embargo, algunas son difíciles de manejar, pues se requiere un manejo avanzado de diseño gráfico y de trabajo con las propias aplicaciones.

Por eso, si se quiere crear uno con la compañía del alumnado o enfocado a este a través de una aplicación accesible, es recomendable Storybird. Es una plataforma que proporciona la capacidad de crear historias a partir de imágenes y con posibilidad de añadirles texto, la cual, cuenta con algunas imágenes ya de base en la web que se pueden utilizar para contextualizar e ilustrar los personajes.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

También, ya que es una web enfocada a los niños, la página, proporciona algunas guías y recursos como otros cuentos escritos en la misma para dar una orientación sobre cómo escribir y contar una historia a partir de imágenes (Storybird sf).

Respecto a los pictogramas, hay gran cantidad de aplicaciones. Sin embargo, ARASAAC a nivel nacional, es la web de referencia a la hora de trabajar con pictogramas. En su web, hay diferentes apartados que indican la multitud de posibilidades. Se presentan imágenes sueltas en caso de querer un pictograma en concreto, se publican múltiples actividades para trabajar con pictogramas tanto de forma digital como de forma física.

Como última adición a la página en 2021, se han añadido más materiales online como juegos, agenda, creador de animaciones etc. Además de la creación de una sección de aula abierta que lleva a cursos de especialización en comunicación aumentativa y alternativa (ARASAAC, 2021).

Por último, con la posibilidad de crear y reproducir vídeos, YouTube, ha tomado ventaja sobre el resto de plataformas, pues el pertenecer al ecosistema de Google favorece dicha posibilidad. Sin embargo, los canales educativos y modificaciones como la de Youtube Kids son las que hacen destacar la plataforma en el ámbito educativo.

Los últimos años, han demostrado que la tecnología está más presente en la sociedad de hoy en día de lo que nosotros pensamos. Tanto es así que, si analizamos los canales educativos y su crecimiento recientemente, observamos como canales de YouTube con relativamente pocos suscriptores (25.000) como Canta y Aprende en un año, sus visitas han superado 5.6 millones (Pattier, 2020). Eso a nivel nacional, pero si vemos la perspectiva internacional, es aún más alentadora siendo el mayor exponente de la tecnología como medio educativo el canal de Youtube Cocomelon siendo el segundo canal de YouTube con más suscriptores sobrepasando los 115 millones (Hayati y Rahimia, 2021).

4. CONCLUSIONES

La tecnología no es una herramienta que pueda ser descatada de la educación. Es necesario que se estudie y se profundice sobre las diferentes aplicaciones que puede tener la tecnología y cómo implementarlas de forma que sea eficiente.

Si centramos el foco en la Educación Infantil en concreto, se observa cómo es el periodo donde la integración de las mismas, es la etapa más difícil (Aristizabal y Cruz, 2018). Sin embargo, estudios como los de Pattier, 2020 y Hayati y Rahimia, 2021,

muestran cómo la tecnología es cada vez más un elemento habitual dentro de la vida de los infantes, por lo que desde la perspectiva docente, debe haber una visión que invite a trabajar a partir de las TIC, encontrando un método de aprendizaje a través y sobre las mismas.

5. REFERENCIAS

Alves, F.B., y Lima, D.A. (2018) Uso de la clasificación para el análisis y la minería de datos en la herramienta de enseñanza-aprendizaje Google Classroom. *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (14), 589 – 594

ARASAAC, 2021. *Herramientas online*, <http://old.arasaac.org/herramientas.php>.

Aristizabal, P. y Cruz, E. (2018). Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Pixel-Bit*, 52, 97-110.

Carballo, K. y Beltrán, G. A. (2020). Formación de docentes para la infancia en el uso didáctico de las TIC, utilizando como herramienta pedagógica el software SCRATCH. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 107-128). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., y Boydell, K.M. (2017) Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>.

De la Fuente, D., Hernández, M., Para, I. (2017) Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 1(21), 323-336, <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18326>.

Díaz, F.J., Fava, L.A., Banchoff, C.M, Schiavoni, M.A., y Martín, E.S. (abril, 26-27, 2018) *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017, ITBA, Buenos Aires)* Juegos serios y aplicaciones interactivas usando realidad aumentada y realidad virtual. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62922>.

Espinoza, L. A., y Rodríguez, R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México / The use of technology as a factor of the affective development in children and young

students in the Northwest of Mexico. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 6(11), 151 – 170, <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.113>.

Gleason, B., y Heath, M. K. (2021). Injustice embedded in Google Classroom and Google Meet: A techno-ethical audit of remote educational technologies. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 26-41.

Hayati, M., y Rahimia, R.F. (2021) Pemanfaatan Youtube channel Cocomelon sebagai media pengenalan kosa kata bahasa inggris anak. *AL HI KMAH: I ndonesi an journal of early chi ldhood i slami c educati o* 5(1), 14-26, <http://journal.iaialhikmahtuban.ac.id/index.php/ijecie>.

Hernández, A. S., Guarneros, E., y Espinoza, A. J. (2020). Simulación digital en Moodle para la enseñanza del desarrollo del vocabulario infantil. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 6(2), 480-497. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.6.2.2020.265.480-497>.

López, S, V., Couso, D., y Simarro, C. (2020). Educación STEM en y para el mundo digital: El papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.410011>.

López, S., Martín, S., y Vidal, M.I. (2021) Análisis de aplicaciones móviles dirigidas a la infancia: características técnicas, pedagógicas, de diseño y contenido, *Revista Iberoamericana de Educación* 1(85), 81-100, <https://doi.org/10.35362/rie8514013>.

Luna-Miranda, C.J., García-Herrera, D.G., Castro-Salazar, A.Z., y Erazo-Álvarez, J.C (2020) Uso alternativo de las TIC en Educación Básica Elemental para desarrollar la lectoescritura. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía 1 extra* (5) 711-730, <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.806>.

Matsumoto, M., Aliagas, C., Morgade, M., Corroero, C., Galera, N., Roncero, C. y Poveda, D. (2016). Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study. Coordinated by the Joint Research Centre (JRC) European Commission. UAM y UAB. <https://goo.gl/b7GGfg>.

- Moodle (2020) Acerca de Moodle. En https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle-.
- Pattier, M.D. (2020) mirando al futuro: cómo influir en educación a través de un canal de YouTube. *Revista Tecnología Educativa*, 5(1), <https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/209>.
- Sáez, J.M., y Cózar, R. (2017) Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de Primaria. *Educar* 1(53) 129-46, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/317274>.
- Sánchez, M. del M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 126-143. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>
- Storybird sf Become a better writer with Storybird’s art-inspired creative writing platform. En <https://storybird.com/about>.
- Syafryadin,H., y Salniwati, A.R.AP. (2019) Digital Storytelling Implementation for Enhancing Students’ Speaking Ability in Various Text Genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)* 4(8), 3147-3151, 10.35940/ijrte.D8002.118419.
- Zanotto, L., Sommerhalder, A., Nicolielo, M.E., y De Oliveira, A. (2017) Interações virtuais entre tutores e estudantes no Moodle: processos educativos em contexto de estágio na Educação Infantil, *Revista do programa postgrado Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul* 1(25), 218-237, <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i1.7850>.

CAPÍTULO 3.

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y EL CONTEXTO SOCIAL EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y EL ÉXITO ESCOLAR.

Inmaculada Aznar Díaz, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Antonio Palacios-Rodríguez y Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

La lectura supone un medio de comunicación fundamental, desde el cual las personas pueden conocerse a sí mismas y a los demás, puesto que transmite emociones y pensamientos. También resulta ser una forma de ampliar los conocimientos e influye en general en todos los procesos psíquicos. Desde la lectura se puede educar en valores y favorecer la integración social.

Por todos estos motivos, se puede afirmar que las personas que no leen carecen de este enriquecimiento que educa de forma integral para la vida. Y por esta razón, el objetivo fundamental del currículum de Educación Primaria es despertar el gusto por la lectura de forma voluntaria, desarrollar las competencias necesarias para leer de forma eficaz, fomentar la reflexión, enriquecer el léxico, enseñar a interpretar los textos, asociar ideas, incorporar nuevos conocimientos, explorar otras realidades y favorecer la creatividad (Molina-Viera et al., 2018).

La lectoescritura se desarrolla dentro del seno familiar, la escuela y la sociedad. Dentro de estos tres espacios se producen las interacciones con los demás y es justo en el contexto familiar donde se produce el primer acercamiento con la lectura y el factor de influencia más importante que tiene el alumnado, desde donde se puede favorecer o no su adquisición (Capulín-Ballina, 2021).

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL FOMENTO DE LA LECTURA

La familia tiene un importante alcance socioeducativo en la adquisición de hábitos de ocio saludables. La orientación y el acompañamiento, que sirven de ejemplo a los más pequeños, resulta fundamental para la formación de itinerarios de ocio durante las etapas de infancia y juventud. Por este motivo, el hecho de que la familia cuente entre sus hábitos con la lectura y dé el valor adecuado a la misma, facilita a la escuela de forma decisiva su labor de alfabetización (Maroñas-Bermúdez et al., 2018).

Puesto que el rol que desempeña la familia en la educación del alumnado es muy importante e insustituible, es fundamental que exista una correspondencia entre los propósitos de la escuela y los de la familia. La formación que posea esta influye en la psicología y pedagogía del alumnado. Así que un trabajo coordinado, en el cual se tenga en cuenta su participación en la educación de los estudiantes, puede contribuir a mejorar significativamente la educación, la calidad de vida de los mismos y de la familia en general (Molina-Viera et al., 2018).

Familia y escuela son las instituciones dentro de las cuales las personas inician el proceso de socialización. Ambas están abiertas a las influencias recíprocas y pueden cooperar entre sí para aunar fuerzas, favoreciendo su efectividad en pos de alcanzar los propósitos marcados dentro de los diferentes niveles de aspiración y de las posibilidades reales del alumnado (Rodríguez et al., 2021).

La participación activa de las familias en el proceso de adquisición de la lectura supone un empuje fundamental para el alumnado. A los conocimientos previos y experiencias que posee el alumnado y que provienen de su hogar, se le denomina alfabetización emergente. Supone el primer contacto con la lectura (Hoenig, 2020). Dentro del contexto familiar existen numerosas situaciones alfabetizadoras informales, que fomentan la adquisición de la lectura, como son: leer los carteles al pasear por la calle y los envoltorios de los alimentos, realizar juegos lingüísticos como las rimas, las palabras encadenadas, jugar a leer o escribir, representar teatros, cantar, inventar canciones, poemas, escuchar cuentos leídos en voz alta, etc. Este tipo de actividades mejoran el lenguaje en general y favorecen el aprendizaje de la lengua escrita (Canfield et al., 2020).

3. LA IMPORTANCIA DE UN CONTACTO TEMPRANO CON LA LECTURA

Las situaciones compartidas en torno a los libros desde la primera infancia favorecen el desarrollo y aprendizaje de tres tipos de habilidades:

1. Habilidades lingüísticas. Como el incremento del vocabulario expresivo y receptivo, la conciencia fonológica, el principio de alfabetización y la comprensión de las funciones del lenguaje escrito (Heidlage et al., 2020).
2. Habilidades cognitivas. Como la teoría de la mente, las sociocognitivas, de comprensión, el conocimiento sobre el mundo y los textos escritos.
3. Habilidades afectivas y motivacionales. Lo que repercute en un mayor interés y predisposición hacia la lectura (Pezoa et al., 2019).

Las prácticas de alfabetización que se llevan a cabo en la familia favorecen, por tanto, la formación de capacidades clave para la adquisición de competencias esenciales para la futura vida escolar (De la Peña et al., 2018).

García et al. (2018) confirman la importancia e impacto del desarrollo del lenguaje y la preparación para lectura durante los primeros años de vida. La lectura de cuentos es un recurso muy valioso para fomentarlos, puesto que permite trabajar de forma profunda el vocabulario y la comprensión lectora. La lectura en voz alta en la primera infancia es una actividad muy utilizada, que promueve el lenguaje y el apego en las familias. Estas experiencias explican el 8% de la varianza del aumento verbal, alfabetización emergente y habilidades lectoras de los más pequeños. Además de fomentar las habilidades de pensamiento, la argumentación y la valoración de la lectura.

Garach-Gómez et al. (2021) inciden en este hecho, afirmando que la lectura contribuye al desarrollo de las áreas cognitivas del cerebro, las cuales mejoran los aspectos emocionales, estimulan el juego y la imaginación. Por lo que aquellos niños a los que sus familiares les han leído de forma regular en voz alta cuando eran pequeños mejoran el rendimiento en matemáticas, poseen un vocabulario más rico y se aseguran el éxito académico.

4. LA BRECHA ENTRE EL ALUMNADO

La adquisición de la comprensión lectora es esencial para el alumnado, puesto que es la vía mediante la cual se incorporan los conocimientos en la escuela. Se demuestra que existe una importante brecha entre los estudiantes que proceden de distintos sectores socioeconómicos. Los que provienen de sectores medios y altos alcanzan mejores niveles de comprensión lectora que los que han crecido en un contexto de pobreza. En este segundo caso, el alumnado presenta dificultades en el proceso de alfabetización, que influye en el desarrollo léxico mental y, por tanto, en la comprensión lectora (Ferroni, 2020).

La comprensión lectora se define como la habilidad para construir la representación mental del significado de un texto escrito. Este proceso se fundamenta en otras dos habilidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora. Para construir el significado de un texto, hace falta una vinculación con la comprensión lingüística, en la que intervienen el nivel de vocabulario y el conocimiento de las reglas

morfológicas y sintácticas, las cuales se desarrollan de forma oral, desde edades muy tempranas (Ferroni y Jaichenco, 2020).

La relación entre el Índice Socioeconómico y cultura (ISC) y el grado de alfabetización del alumnado es un hecho que destaca la necesidad de poner énfasis en los contextos familiares del alumnado, para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades en la escuela (Moreno-Morilla et al., 2017). Puesto que se afirma que el alumnado cuyas familias tienen bajos ingresos y un nivel de educación deficiente, tienen menos posibilidades de tener éxito académico (Mendoza-Bolo, 2019).

Vergara-Lope et al. (2019) resaltan la evidencia que muestra la estrecha relación entre el contexto social del alumnado y el éxito escolar, junto con la dificultad que encuentra el sistema educativo en la tarea de disminuir estas desigualdades educativas (Fig.1). La influencia de la familia puede, por tanto, facilitar o entorpecer las oportunidades de aprendizaje

Figura 1. Factores que influyen en el éxito educativo

Según Soto-Muñoz y Osorio-Baeza (2021) este desfase tan significativo entre el alumnado, que ofrece ventajas al que proviene de un contexto socioeconómico medio-alto, se debe a que estos están expuestos a más experiencias de alfabetización dentro del hogar en general y durante los primeros años de vida. Por tanto, la escuela se encuentra en la tesitura de asumir el papel de compensar las deficiencias de capital cultural que el alumnado desfavorecido posee para evitar el fracaso escolar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Las adquisiciones de las competencias lectoras y el gusto por la lectura en general es el objetivo fundamental de la Educación Primaria, debido a la importancia que posee en la educación integral de la persona. La influencia de la familia en la exposición de estas experiencias

A la luz de lo expuesto anteriormente se puede concluir afirmando que el alumnado cuyas familias pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, está menos expuesto a experiencias de alfabetización. Este hecho se traduce en una importante brecha con el resto del alumnado, que ha tenido la fortuna de contar con una familia que da valor a las experiencias de alfabetización y, más concretamente, a la lectura. El alumnado en desventaja encuentra dificultades en la adquisición de la fluidez lectora y la comprensión del lenguaje, entre otros muchos aspectos fundamentales para el desarrollo de la

comprensión lectora y, por tanto, para aprendizaje de todos los conocimientos que, a su vez, están estrechamente relacionado con ella.

La escuela se encuentra con la complicada tarea de ofrecer una igualdad de oportunidades a todo su alumnado independientemente de su contexto, cuando la brecha es muy grande y viene agrandándose desde mucho antes de que la propia escuela intervenga. Trabajar con las familias e influir en su concienciación sobre la importancia de colaborar en el proceso de alfabetización de sus descendientes cuanto antes, resulta urgente y fundamental para conseguir la inclusión educativa del alumnado en desventaja.

REFERENCIAS

- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Cates, C. B., Roby, E.,...y Mendelsohn, A. (2020). Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.002>
- Capulín-Ballina, M. (2021). Balance analítico de la lectura y la escritura en educación básica. *Revista RedCA*, 4(10), 03-24. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.15932>
- De la Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Ferroni, M. (2020). Impacto del léxico mental en la comprensión lectora en niños de nivel socioeconómico bajo. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37043>
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>.
- Garach-Gómez, A., Ruiz-Hernández, A., García-Lara, G. M., Jiménez-Castillo, I., Ibáñez-Godoy, I., y Expósito-Ruiz, M. (2021). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de Pediatría*, 94(4), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.07.006>
- García, P. O., Valenzuela, M. F., y Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 21(3), 409-432. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.3>

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., y Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Hoenig, L. (2020). From Parent to Patron: Stressing Early Literacy to New Parents. *Children and Libraries*, 18(1), 31-32. <https://doi.org/10.5860/cal.18.1.31>
- Maroñas-Bermúdez, A., Martínez-García, R., y Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (32), 71-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06
- Mendoza-Bolo, M. E. (2019). Incidencia de las características socioeconómicas en el rendimiento de los estudiantes—escala de Lectura—de segundo grado de secundaria de la educación básica en la Evaluación Censal de Estudiantes, según ámbito geográfico; Año 2015. *Veritas*, 20(2), 21-28. <https://doi.org/10.35286/veritas.v20i2.239>
- Molina-Viera, D., Berdeal-Vega, I., y Mora-Quintana, E. D. C. (2018). La preparación de la familia para la atención a la promoción lectora de alumnos de segundo grado. *Conrado*, 14(61), 116-124.
- Moreno-Morilla, C., García-Jiménez, E., y Guzmán-Simón, F. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum*, 2, 117-137
- Pezoa, J. P., Mendive, S., y Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M., y Martín-Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Soto-Muñoz, M. E., y Osorio-Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1176>
- Vergara-Lope-Tristan, S., Hevia-De la Jara, F. J., y Loyo-Pérez, D. (2019). El Doble Peso del Contexto: efectos directos e indirectos del nivel socioeconómico y capital cultural

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

en la adquisición de aprendizajes básicos en México. *Revista Meta: Avaliação*,
11(32), 274-302.

CAPÍTULO 4.

**INNOVACIÓN EN LOS ENFOQUES Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE
EN CONTEXTOS DIGITALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Jose Antonio Marín Marín, Juan Carlos de la Cruz Campos, María Encarnación Cambil
Hernández y Carmen Rocío Fernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En estas últimas décadas, la sociedad ha avanzado vertiginosamente produciéndose la modificación en la forma de trabajo tanto a nivel social, económico como educativo. Estos cambios, han sido promovidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante). Cada día, se usan en más ámbitos y se observa su gran potencia de cambio para mejorar actividades cotidianas. Las oportunidades de aprendizaje cada vez son mayores, ya que el fácil acceso a internet permite realizar búsquedas de información de cualquier temática y en cualquier momento. En este sentido, el uso de la tecnología va a requerir una alfabetización digital de la sociedad que dote al usuario de las TIC de las habilidades y conocimientos necesarios para hacer un correcto uso de los dispositivos (From, 2017). Es por ello, que, desde edades tempranas, se debe formar a los menores para que se consiga una educación digital, adaptada a las actuales exigencias sociales. Sin embargo, ¿están los docentes preparados para afrontar estos retos?, ¿cómo pueden innovar y ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante las TIC a los más pequeños?, estas cuestiones se responderán en las siguientes líneas.

Hoy día, ya son muchos los que defienden la necesidad de una formación digital de todos los profesores. The Future Jobs Report, elaborado por el World Economic Forum (2018), refleja que profesores actuales como futuros, deben contar con dichas habilidades tecnológicas que les permitan realizar una actividad docente adecuada. Teniendo en cuenta esta idea, el futuro de la educación, está inmenso en un cambio conceptual en lo que respecta a las ecologías del aprendizaje, es decir, el desarrollo de buenas prácticas desencadenantes del uso de metodologías emergentes que incorporen estas herramientas (Díez & Díaz, 2018). Para cumplir con este propósito, es necesario que se promueva una formación tanto inicial como continua de los profesores de todas las etapas educativa, con el objetivo de mejorar sus competencias digitales (Alonso et al, 2019). Es importante que, en el contexto de la primera escolarización, se trabaje de forma coordinada entre todos los profesores para conseguir una variedad amplia de materiales interactivos. En esta

etapa educativa, se debe tener en cuenta la calidad de los materiales y herramientas digitales, así como su adaptación al alumnado al que vaya destinado. La utilización de este tipo de materiales multimedia e interactivos con niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, van a favorecer su creatividad, experimentación y manipulación (Vidal, 2015). Es por ello, por lo que conocer el funcionamiento de diferentes recursos de aprendizaje va a ser vital para: por un lado, ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a los alumnos y, por otro lado, desempeñar de forma correcta la labor educativa-digital en infantil.

2. LAS TIC EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para hacer uso de las TIC en el aula infantil, es imprescindible, tener en cuenta la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, y que en su artículo 14, contempla lo siguiente:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades respetando la específica cultura de la infancia que defienden la Convención sobre los derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. Con esta finalidad, y sin que resulte exigible para afrontar la educación primaria, podrán favorecer su primera aproximación a la lectura y a la escritura, tanto como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical. (p.56-57)

Esta etapa educativa, se caracteriza por una serie de diferencias con respecto a la etapa de educación primaria. La primera escolarización, se rige por la configuración de la construcción de su propia identidad y conocimiento de todo lo que les rodea. De este modo, se va a contar con un recurso que cada vez se utiliza más, las herramientas digitales, y como se indica en la ley, la recomendación de utilizarlas para favorecer su posterior uso en la etapa primaria y sucesivos cursos escolares.

Asimismo, la *Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, señala que las organizaciones educativas deben desarrollar la competencia digital atendiendo a tres dimensiones que son complementarias entre sí:

La dimensión pedagógica (que incluye procesos de enseñanza y aprendizaje, contenido y currículos, y los procesos de evaluación), la dimensión organizativa (que incluye gestión y organización del centro educativo, prácticas de liderazgo y gobernanza, el desarrollo profesional y la colaboración, trabajo en red e interacción social) y la dimensión tecnológica (que se centra en dos elementos clave, las infraestructuras, tanto físicas como digitales de los centros, y todos los aspectos relacionados con la seguridad y confianza digital). (p.151)

El profesorado, va a requerir, por tanto, de una formación en competencias y estrategias digitales que se encuentran recogidas en el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (DigCompEdu), y que responden a las demandas exigidas de una sociedad tecnológica.

2.1. Competencias del profesorado y ventajas de las TIC

Para que la integración de las TIC en el aula, se haga de forma correcta, se precisa de tres aspectos fundamentales que van a definir al docente:

1. Una educación-digital preventiva: con la finalidad de evitar comportamientos abusivos por parte de los discentes cuando utilizan los dispositivos tecnológicos.
2. Una educación-digital inclusiva: que permita la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, adaptando todos los contenidos a las capacidades de los menores.
3. Conocimiento de herramientas tecnológicas: para que el docente tenga la oportunidad de utilizarlas en educación infantil.

Para que esto sea posible, el docente debe tener diferentes cualidades, y estar predispuesto a hacer frente a cualquier situación educativa compleja. Estas competencias, se reflejan en el siguiente cuadro.

Tabla 1

Competencias que debe poseer un docente para el manejo de las TIC

Competencias de un docente inclusivo

1. Competencias pedagógicas-didácticas

2. Capacidad de liderazgo
 3. Capacidad para gestionar el grupo de aprendizaje de forma cooperativa
 4. Capacidad para investigar
 5. Capacidad para interaccionar
 6. Competencias éticas
 7. Competencias sociales
 8. Competencias digitales
-

Nota. Fuente de elaboración propia a partir de Rodríguez et al. (2019)

Además, de esto, el docente, debe tener una formación y actitud positiva hacia la inclusión, así como poner en práctica metodologías innovadoras seleccionando los recursos más adecuados (Granada et al., 2013). Por otro lado, habría que añadir a las competencias de un profesor inclusivo que es capaz de introducir las TIC en el aula de forma correcta, el conocimiento de las ventajas de su uso en relación a la inclusión educativa. Pegalajar (2017) señala diferentes posibilidades de las TIC para el alumnado con necesidades educativas:

- Ayudan a los alumnos con limitaciones cognitivas, sensoriales y/o motóricas, en su proceso de aprendizaje.
- Favorecen la autonomía del alumnado adaptándose a las demandas y formación individual, favoreciendo sus propios ritmos de aprendizaje.
- Dan la posibilidad de un feedback de forma instantánea.
- Favorecen la comunicación entre compañeros.
- Favorecen el diagnóstico y evaluación de los alumnos.
- Permiten repetir las actividades una y otra vez.
- Suponen simuladores de realidad y favorecen la disminución del sentido del fracaso tanto académico como cultural.

3. EL USO DE DIFERENTES HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como se ha dicho en líneas anteriores, la formación del profesorado es fundamental para poder en práctica diferentes escenarios educativos que hagan uso de las TIC y que, además, integren a todo el alumnado con o sin necesidades educativas. Casado y Casado (2017) proponen una clasificación de herramientas digitales según la función que desempeñan, son los siguientes:

1. Creación de recursos a través de herramientas:

- Rubistar: Es una herramienta gratuita que permite crear, guardar y editar en línea rúbricas de cualquier temática. Los alumnos pueden acceder desde casa.
- Playposit: Permite seleccionar un video y adjuntarle preguntas, imágenes o comentarios, que los estudiantes deberán responder mientras lo visualizan. El docente monitorea este proceso de respuestas desde una cuenta personal.
- Educaplay: Es una plataforma web educativa, que permite a los docentes crear recursos multimedia en torno a un abanico muy amplio de posibilidades interactivas.
- TypeA4: Es una herramienta gratuita que permite al docente hacer carteles colocando una letra en cada hoja.

2. Producciones de los alumnos mediante herramientas:

- Scratch: Es un entorno de programación sencillo que permite al docente crear juegos, animaciones, bailes...
- Padlet: Es una plataforma online que permite la creación de murales colaborativos, funcionando como una pizarra colaborativa virtual
- Story Starters: Es una aplicación, que le permite al docente diseñar diferentes variedades de historias, incluyendo imágenes, palabras, sonidos, videos.

3. Desarrollo de la competencia lingüística de forma lúdica:

- Morfo: Es una aplicación que permite transformar a personas, animales u objetos en personajes de tres dimensiones. Los alumnos podrán desarrollar sus capacidades lingüísticas de forma lúdica y motivante.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

- MadLipz: Es otra aplicación donde se eligen fragmentos de películas sin la voz de los actores. Los alumnos, podrán ponerles sus voces a los personajes que aparecen en la pantalla, así desarrollan el lenguaje oral mediante el juego.

4. Evaluación de los alumnos a través de herramientas motivantes:

- Quizizz: Es una web que permite crear preguntas online mediante el juego y que los alumnos tienen que contestar mediante un dispositivo, las respuestas llegan al docente en tiempo real.

- Kahoot: Es muy parecido al anterior, a diferencia de que las preguntas solo aparecen en el proyector de clase y no en el dispositivo que el alumno está utilizando.

- Plickers: Es una aplicación web gratis de realidad aumentada y que puede gestionarse mediante un dispositivo móvil. El docente introduce las preguntas en la web y los alumnos responden, suele utilizarse para el tipo test.

5. Utilización de registros de los alumnos a través de vía online:

- iDoceo: Es una aplicación de pago para docentes que convierte el iPad en un planificador digitalizado.

- Additio: Es otra aplicación de pago para docentes que les permite realizar una planificación del curso escolar y tener un seguimiento de cada alumno.

6. Gestión del aula y participación de las familias:

- Class Dojo: Es una plataforma que permite la comunicación entre profesores, alumnado y familias. El docente puede añadir fotografías, videos, mensajes y mantienen una comunicación constante durante todo el curso escolar.

- Class Craft: Es un juego gratuito que permite ludificar la enseñanza. Gracias a él, profesores y alumnos juegan juntos en el aula y el currículum se transforma en un juego a lo largo de todo el curso escolar.

- Edmodo: Es una plataforma educativa digital que permite el intercambio de materiales, mensajes, archivos, tareas, realización de exámenes entre alumnos y profesores. Permite involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Incorporar las TIC al aula de los más pequeños, no es una tarea sencilla si el docente no cuenta con las habilidades y estrategias necesarias para ponerlas en práctica. Resulta fundamental conocer aplicaciones, recursos en línea, juegos didácticos... que permitan compaginar el currículum de educación infantil con el uso de la tecnología. Asimismo, es muy importante que el docente tenga en cuenta las capacidades individuales de todos los alumnos, ofreciéndoles las mismas oportunidades de aprendizaje cuando utilicen recursos tecnológicos en el aula. Un factor crucial en la educación infantil cuando se usan los dispositivos tecnológicos, es la educación en prevención de comportamientos abusivos desde una edad temprana. Son muchas las familias que dejan en las manos de sus hijos pantallas sin controlarles el tiempo y el contenido que visualizan, por lo que puede verse la falta de formación digital en la familia. Es por ello, por lo que desde la escuela se debe fomentar el uso responsable de las TIC, y mostrar a las familias la diversidad de aplicaciones y herramientas educativas que pueden utilizar sus hijos para aprender. Es recomendable que desde la escuela se trabaje con metodologías innovadoras en las que las familias participen para que así, conozcan las ventajas y posibilidades de estos nuevos modelos educativos. Otro factor notable es que el profesor trabaje de forma coordinada con las familias. El objetivo sería conseguir una educación de calidad, y más aún, en aquellos casos en los que se trate de alumnos con necesidades educativas. Gracias a una comunicación fluida entre el centro y las familias, se va a conseguir la utilización de recursos tecnológicos adaptados a cada niño, para así, poder lograr una educación de calidad. Por último, un factor clave a señalar, sería la necesidad de reestructurar las políticas educativas con el objetivo de que se forme al profesorado en materia tecnológica y así poder hacer frente a los nuevos retos de una tecnología en continuo avance.

REFERENCIAS

- Alonso, S., Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., & Romero, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Casado-Berrocal, P., & Casado-Berrocal, O. M. (2017). Recursos para las buenas prácticas y la evaluación formativa (Educación Infantil y Primaria). *Revista*

Infancia, Educación y Aprendizaje, 3(2), 778-783. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.817>

Díez, E., & Díaz, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar*, 54, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>

From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50. <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>

Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.

Junta de Andalucía. «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía», 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Junta de Andalucía. «Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía», 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/67/22>

Pegalajar, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, (31), 131-148.

Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M. J., & Fernández, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 2(1), 40-59. <http://dx.doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>

Vidal, M. D. P. (2015). Medios, materiales y recursos tecnológicos en la Educación Infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 161-188.

World Economic Forum. The future of jobs report 2018. Geneva: World Economic Forum. 2018. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

CAPÍTULO 5.

LA NECESIDAD DE FORMAR A MAESTROS Y PROFESORES EN COMPETENCIA DIGITAL

Santiago Alonso García, José Antonio Martínez Domingo, Susana Tallón Rosales y
Carmen Rocío Fernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología está provocando diferentes cambios en la sociedad y también en la educación. Las relaciones sociales han cambiado, así como la forma de comunicación. De igual forma la enseñanza se ha visto afectada siendo importante que tanto maestros como profesores tengan conocimientos sobre tecnología para emplearla dentro del aula y fomentar la competencia digital de los estudiantes. Esta es la base del presente trabajo que desarrolla inicialmente el impacto de la tecnología y la necesidad de la competencia digital del profesorado. Seguidamente se identifica el nivel de competencia digital de maestros y también de profesores tanto de Formación Profesional como de Universidad. Después, se determina el uso de la tecnología dentro del aula, llegando a conclusiones referentes a la competencia digital del alumnado vinculada al buen uso de la tecnología dentro del aula.

En primer lugar, cabe señalar que, la sociedad actual está caracterizada por estar en continuo cambio, ser digitalizada e intercultural, así como ser una sociedad globalizada, en la que se genera gran cantidad de información. Todo esto hace que los estudiantes tengan que aprender a vivir en ella. Además, las formas mediante las que se enseña han cambiado por los factores anteriormente comentados, debido a que estos han incidido en las necesidades de aprendizaje del alumnado (Marín-Díaz *et al.*, 2013).

Hoy en día el progreso de la competencia digital presenta gran impacto social y educativo. Este hecho es relevante debido a que posibilita la inclusión y la participación de la ciudadanía en la sociedad, así como conlleva el progreso de la economía y la igualdad de oportunidades (Gewerc *et al.*, 2017).

Así pues, se entiende como fundamental que las personas tengan conocimientos y habilidades sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), posibilitando que cualquier persona sea capaz de participar en cualquier situación de la vida de forma responsable y consciente. Este progreso ha incidido en educación, usándose

la tecnología como complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), siéndole empleada con mayor frecuencia en las aulas (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018).

Por tanto, tal y como señalan Dias-Trindade y Moreira (2020) la tecnología de la actual era digital progresa velozmente incidiendo en la educación, siendo necesario que las instituciones educativas tengan las competencias propias para crear entornos de aprendizaje y ecosistemas que sean tanto sostenibles como innovadores, estando adaptados a los estudiantes como nativos digitales, que pueden estar conectados en cualquier momento permitiendo realizar un aprendizaje presencial y virtual.

En efecto es cierto que, como indica Figueiredo (2016) tener competencia digital dentro del aula por parte de los docentes no es solo introducir las TIC en el proceso de E-A, sino utilizar estrategias digitales para que los estudiantes adquieran conocimientos y pertenencia a la comunidad educativa que les repercutirá en su futura vida laboral.

Por tanto, el conocimiento y la formación en lo relativo a la tecnología y la competencia digital, así como su vínculo con las instituciones educativas se entiende como un aspecto clave y de interés en la actualidad. Los docentes necesitan una formación igualitaria que les otorgue un mismo nivel de conocimiento sobre la tecnología, por lo que es necesaria una formación de maestros y profesores en TIC. Además, ya señalan diversas investigaciones la necesidad de formación de los profesionales educativos, con la intención de acercar a los docentes y a los discentes en nivel de competencia digital, así como para que los profesionales de la educación adquieran las habilidades necesarias para introducir la tecnología en el aula y obtener el máximo rendimiento (Sola-Martínez *et al.*, 2020).

2. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

En concreto, el término competencia digital docente hace referencia a los conocimientos, actitudes y habilidades que deben tener los docentes con la finalidad de servir de apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, los cuales se encuentran en una sociedad caracterizada por ser digital, incidiendo esto en las prácticas y el aprendizaje del alumnado, al igual que repercute en la formación del docente (Hall *et al.*, (2014).

Habría que decir también que, la educación comprende competencias diferenciadas y agrupadas en tres partes, siendo estas las competencias sociales caracterizadas por el saber ser, competencias técnicas centradas en el saber y competencias metodológicas enfocadas en el saber hacer. En estas se debe integrar la competencia digital en mayor o menor grado. De igual forma, la integración óptima de esta competencia en el aula está

vinculada con la organización, pedagogía y didáctica del docente (Sola-Martínez *et al.*, 2020).

Los cambios que produce la tecnología, la transformación en el papel del docente y el logro de la competencia digital son requisitos que exige la sociedad actual repercutiendo en la educación en todas las etapas educativas desde Educación Infantil hasta Educación Superior, incluyendo Formación profesional y la Universidad (De Lange *et al.*, 2018).

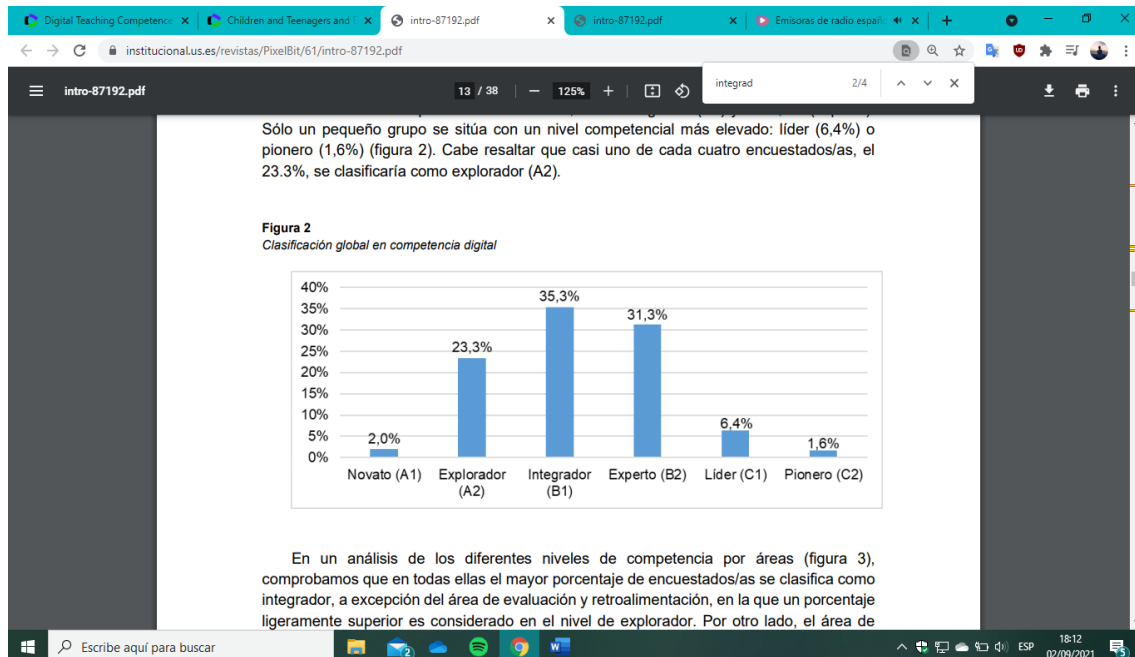
2.1. Nivel de competencia digital

A continuación, se determina el grado de competencia digital de los docentes en diferentes etapas educativas. Siguiendo a Rodríguez (2016) dependiendo de la edad que tengan los docentes se necesita un mayor aprendizaje sobre el uso de diferentes herramientas y recursos tecnológicos. Por tanto, los maestros y profesores que superan la edad de 30 años requieren de mayor apoyo para hacer uso de la tecnología en el aula.

En relación con la investigación realizada por Casal-Otero *et al.* (2021), el profesorado de Formación Profesional presenta un nivel de competencia digital medio, tan solo un porcentaje bajo tiene un nivel de competencia digital alto. Estos datos quedan reflejados en la Figura 1.

Figura 1

Clasificación de la competencia digital del profesorado de FP



Por otro lado, en el estudio de Pozo-Sánchez *et al.* (2020) realizado a docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación secundaria, los resultados determinan que existen factores que están vinculados a la práctica educativa y que influyen en el nivel de competencia digital del docente, siendo estos la etapa educativa en la que se encuentra, la experiencia, la formación continua que va adquiriendo y la edad que presenta:

- Por un lado, los hombres sobresalen en la resolución de problemas relacionados con la tecnología, mientras que las mujeres tienen un mayor nivel a la hora de crear contenido digital.
- El profesorado joven tiene más facilidad para desenvolverse a la hora de crear contenido y también en el momento en el que tiene que resolver problemas, siendo menor en nivel de competencia cuanto mayor es la edad.
- Los docentes que tienen una experiencia superior, presentan un grado más elevado de competencia digital en lo referente a la seguridad digital.
- Concretamente en Educación Secundaria, los profesores presentan competencias vinculadas con la alfabetización digital y la información. Por su parte, los docentes de Educación Primaria resaltan en la comunicación, coincidiendo estos con los de Educación Infantil al destacar a la hora de crear contenido.
- Los docentes que han presentado una mayor formación en tecnología han adquirido habilidades para crear contenidos, la comunicación, trabajar la información y alfabetización, así como la seguridad.

En relación con el profesorado universitario, los docentes tienen un nivel medio-bajo a la hora de emplear la tecnología para su propia formación profesional, siendo reducidas las experiencias vinculadas con la mejora de la competencia digital que los docentes realizan sobre los estudiantes. Así pues, el profesorado debe ser consciente del abanico de posibilidades que aportan las TIC, además de llevar a cabo buenas prácticas docentes y tener conocimientos amplios para que estas sean idóneas con el fin de mejorar la competencia digital de los estudiantes (Esteve-Mon *et al.*, 2020).

3. USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

En los centros educativos hay recursos digitales que pueden utilizarse por los docentes en el proceso de E-A, sin embargo, no se le saca el máximo rendimiento debido a que los docentes tienen una formación baja (Santiago *et al.*, 2016).

Además, siguiendo a Aparicio-Gómez (2019) se puede decir que, progresivamente se va haciendo mayor uso de las TIC en el aula conforme va aumentando el grado escolar. Esta afirmación es constatada por los propios docentes y estudiantes que señalan que el uso de las TIC en las clases va incrementándose. Así pues, en las primeras etapas educativas, los docentes emplean la tecnología para que los estudiantes repasen el contenido, mientras que en grados superiores la utilizan para aumentar el contenido y consolidar lo aprendido.

Aunque la tecnología se emplea en el aula, no siempre es incluida dentro de las metodologías de E-A de una forma efectiva, por lo que la incidencia en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes no es la correcta (Gisbert *et al.*, 2016).

Una forma de introducir las TIC en la enseñanza es a través de metodologías de trabajo colaborativo lo que conlleva (Lee y Tsai, 2013):

- Mejoras académicas como es el fomento de la metacognición y que los estudiantes tengan la posibilidad de controlar el progreso de su tarea.
- Mejoras sociales al incentivar al estudiantado a analizar diversas situaciones desde distintas perspectivas, dando la posibilidad a que practiquen habilidades de liderazgo y sociales, haciendo más sencilla la integración del alumnado que presenta dificultades a la hora de aprender.
- Mejoras psicológicas aportando un aprendizaje más agradable, disminuyendo la ansiedad que pueden presentar los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Como se viene comentando, en la sociedad actual los ciudadanos están integrados en una era digital, la cual ha repercutido directamente en la educación (Cabero, 2017; Viñals y Cuenca, 2016). Por consiguiente, es inevitable que el proceso de aprendizaje se adapte a las demandas que tiene la sociedad (Vaillant *et al.*, 2017).

Así pues, la educación se ha visto modificada debido al empleo de las TIC en la enseñanza, conllevando la formación correspondiente que debe tener el profesorado para que los estudiantes aprendan a través de las TIC y adquieran competencia digital. Esta es una exigencia de la sociedad actual. Los docentes necesitan una formación en

competencia digital que les haga igual de competentes independientemente de la edad o de los recursos que poseen.

También, al analizar diferentes estudios sobre el grado de competencia digital que presentan los docentes, se puede decir que el nivel que presentan es medio y no parece ser igualitario entre hombres y mujeres, esta afirmación se puede constatar con la investigación reciente de Casal-Otero *et al.* (2021), identificando que la competencia digital docente sigue siendo una meta que no termina de alcanzarse, aunque se han producido avances importantes.

En definitiva, la competencia digital docente debe seguir comentando se entre el profesorado para hacer un uso óptimo de las TIC dentro del aula y fomentar esta misma competencia en los estudiantes, con el fin de mejorar la educación dando respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Aparicio-Gómez, O. Y. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 12(1), 211-227. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2019.0001.02>
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(2), 41-64.
- Casal-Otero, L., Barreira-Cerqueiras, E., Mariño-Fernández, R., y García-Antelo, B. (2021). Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia [Digital Teaching Competence of Galician Vocational Training Teachers]. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (61), 165-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>
- De Lange, P., Neumann, A.T., Nicolaescu, P., y Klamma, R. (2018). An Integrated Learning Analytics Approach for Virtual Vocational Training Centers. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 5(2), 32-38. <http://dx.doi.org/10.9781/ijimai.2018.02.006>
- Dias-Trindade, S., y Moreira, J. A. (2020). Assessment of high school teachers on their digital competences. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1–21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.ahst>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis Nebot, M. Á., y Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE*

Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 15(4), 399-406.
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

- Figueiredo, A. D. (2016). Por uma escola com futuro... Para além do digital (For a school with a future... beyond digital). *Nova Ágora-Revista*, (5), 19–21.
- Gewerc, A., Fraga, F., y Rodes, V. (2017). Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(89), 171-186.
- Gisbert, M., González, J., y Esteve, F.M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 74-83.
<https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Research in Learning Technology*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Lee, S.W., y Tsai, C.C. Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from Literature Review *Journal of Science Education and Technology*, (22), 226-233. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9388-6>
- Marín-Díaz, V., Reche-Urbano, E., y Maldonado-Berea, G. A. (2013). Ventajas y desventajas de la formación online. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 7(1), 33-43. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.185>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fernández-Cruz, M., y López-Núñez, J.A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143-159.
<https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Rodríguez, H. (2016). Desarrollo de habilidades digitales docentes para implementar ambientes virtuales de aprendizaje en la docencia universitaria. *Sophia*, 12(2), 261-270. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.561>

- Santiago, R., Navaridas, F., y Andía, L.A. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, 30, 145-174. <https://doi.org/10.15581/004.30.145-174>
- Sola-Martínez, T., Martínez-Domingo, J. A., Fernández-Almenara, M. G., y Fernández-Campoy, J. M. (2020). La competencia digital de los docentes en la actualidad. Retos y realidades. En F. J. Hinojo-Lucena, J. M. Trujillo-Torres, J. M. Sola-Reche, Y S. Alonso-García (Eds.), *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento* (pp.73-85). Dykinson, S.L.
- Vaillant, D., Rodríguez, E., y Bernasconi, G. (2017). Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia. *Perfiles educativos*, 39(156), 103-118.
- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86(30), 103-114.

CAPÍTULO 6.

**USO DE LAS TIC CON ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUALES**

José María Romero Rodríguez, José Antonio Martínez Domingo, José Fernández Cerero, Marta Montenegro Rueda

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades principalmente de los países que se han desarrollado más rápidamente, se están viendo afectadas y transformadas debido al impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estas inciden principalmente en que se logre una economía exitosa, dar mayor accesibilidad a al estudio y se alcance la sociabilidad mediante el empleo de las redes sociales, además de ser de utilidad para emplearse con el fin de que se evite la exclusión, así como para superar la exclusión. Por tanto, se identifican como herramientas de gran repercusión para el progreso tanto social como económico (Ochoa-Aizpurua *et al.*, 2019).

Las TIC son herramientas que también han repercutido en la enseñanza, debido al gran cambio que ha tenido la sociedad en el momento en que se introdujeron en la misma, convirtiéndose en necesarias en la actualidad. Así pues, siguiendo a Román-García y Barrera-Ramírez (2019) las TIC son instrumentos que ofrecen buenas respuestas educativas como es la individualización que se puede llevar a cabo mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), entendiéndose como una necesidad a la hora de que los estudiantes aprendan, ejerciendo una enseñanza adaptada a las características de los mismos, como puede ser el alumnado con Altas Capacidades (AC).

Por consiguiente, en el presente trabajo se vincula el empleo de la tecnología con el alumnado que presenta AC con la intención de desarrollar las principales características de estos estudiantes, además de identificar los beneficios de la tecnología cuando se emplea en educación, adaptándose a las características y peculiaridades de los estudiantes, específicamente con AC.

En primer lugar, una definición de los niños y las niñas o adolescente con AC es la aportada por García-Rona y Sierra-Vázquez (2011), entendiéndose como aquellos que presentan alto rendimiento en varias áreas, como es la creativa, intelectual y/o artística. Además, pueden presentar dificultades en el ámbito académico, social y personal debido a las peculiaridades personales y de su entorno, así como a las características personales.

También, Arévalo-Proaño *et al.* (2019) señalan que son estudiantes que presentan una cognición elevada, así como un gran potencial en todos o en algunos ámbitos que conforman la inteligencia.

Cabe señalar que, las AC se encuentran en progreso, ya que estas están vinculadas a determinadas características de las personas, como pueden ser la motivación que presenta el estudiante para lograr una meta, las potencialidades en varias áreas o en alguna específica, un elevado coeficiente intelectual o logros de excelencia. A su vez, el desarrollo de las AC, está influido por el contexto, debido a que dependiendo del mismo se puede fomentar el talento, partiendo de que se tienen o no las oportunidades necesarias, además de tener influencia la sociedad, cultura y educación mediante las que se puede incentivar o no el desarrollo de las AC (Gagné, 2015; Pfeiffer, 2017).

También se puede decir que, la atención al alumnado con AC a través de las TIC se está llevando a cabo en la actualidad, un ejemplo de ello es la investigación realizada por Alsina y Heredia (2018) en la que se examinó la implementación de la tecnología en la educación, por medio de un programa de enriquecimiento curricular. Los resultados de este estudio determinan que las TIC son un recurso que motiva al alumnado con AC, en este caso en la asignatura de matemáticas.

2. ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES

Para atender al estudiantado con AC se debe llevar a cabo un enriquecimiento del currículum, estando este vinculado con el empleo de metodologías activas en el proceso de E-A y, de igual forma, con el desarrollo de programas en los que se realicen tareas y que implique el aprendizaje de todo estudiante tenga o no AC. Por ende, se trata de atender a la diversidad realizando una organización de la institución educativa en la que, el alumnado colabore y los éxitos provengan tanto del trabajo individual como del grupal, siendo de relevancia el fomento del aprendizaje adaptado el estudiante, debido a que el estudiante con AC presenta puntos fuertes y débiles al igual que sus compañeros y compañeras, por lo que es necesario conocerlos para darle respuesta y poder fomentar las potencialidades que presentan. Así pues, es necesario que se adapten las tareas a las peculiaridades de aprendizaje de los estudiantes. (Ochoa-Aizpurua *et al.*, 2019).

En concordancia con lo comentado anteriormente, el currículum no debe ser igual para todos los estudiantes, sino que debe estar adaptado a las peculiaridades de cada uno de ellos, es decir, alejarse de la homogeneidad, ya que las aulas están constituidas por alumnado heterogéneo en el que se encuentra el estudiantado con AC. Estos estudiantes

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

constituyen un colectivo que tiene poca visibilidad, siendo el 0,33% el alumnado diagnosticado con AC en España, mientras que debería estar entre el 3% y el 5 % según datos internacionales (Almeida y Oliveira, 2010).

A esto se añade que, muchas de las tareas llevadas a cabo en los centros educativos se consideran como una actividad extra para la enseñanza, no viéndose como una extensión, siendo muy necesario que los planes de estudio se perfeccionen y atiendan las necesidades reales de todos los estudiantes (García, 2018).

En España, el número de estudiantes con altas capacidades está registrado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) el cual recoge por comunidades autónomas este dato. En la Tabla 1 se puede identificar el número de estudiantes con altas capacidades intelectuales por comunidades, pudiéndose identificar que predomina Andalucía sobre el resto de comunidades.

Tabla 1

Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad

	E. INFANTIL 2.º CICLO	E. PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO
ANDALUCÍA	30	6.958	6.477	1.930
ARAGÓN	0	81	52	12
PRINCIPADO DE ASTURIAS	18	674	536	171
ISLAS BALEARES	16	865	658	163
CANARIAS	6	1.093	972	330
CANTABRIA	1	93	77	20
CASTILLA Y LEÓN	5	558	403	60
CASTILLA-LA MANCHA	19	526	284	21
CATALUÑA	4	1.295	1.566	308
COMUNIDAD VALENCIANA	0	1.415	21	0
EXTREMADURA	11	234	189	41
GALICIA	32	1.242	834	176
COMUNIDAD DE MADRID	12	1.651	1.271	316

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

REGIÓN DE MURCIA	0	417	1.783	864
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	4	284	244	57
PAÍS VASCO	14	423	345	72
LA RIOJA	1	200	186	40
CEUTA	0	15	9	2
MELILLA	0	7	6	1

Nota. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019)

2.1. Características de los niños y niñas con AC

El alumnado con AC presenta unos rasgos característicos que suelen ser frecuentes, los principales son los presentados por Tourón (2012):

- Atención excesiva desde la infancia.
- Aprender con rapidez relacionando ideas.
- Buena memoria para almacenar información.
- Amplio vocabulario y empleo de oraciones no propias de la edad por su complejidad.
- Entendimiento de metáforas o características más complejas de las palabras.
- Interés por solucionar problemas que tengan que ver con números y adivinanzas.
- Sabes leer y escribir antes de ir a un centro educativo.
- Presentan gran cantidad de emociones, así como sentimientos, destacando por ser sensibles.
- Tienen un pensamiento intuitivo y complejo.
- A temprana edad surge el sentido de ser justo.
- Atención hacia temas políticos y sociales.
- Mayor atención y concentración en el aula, además de presentar mayor perseverancia a la hora de realizar las tareas.
- Inquietud por los pensamientos que tienen.
- Alto grado de impaciencia con los demás y consigo mismo.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

- Aprendizaje de las habilidades básicas en menor tiempo.
- Realizan preguntas más profundas que el contenido que se está impartiendo.
- Interés por multitud de cuestiones o interés extremo sobre algo.
- Desarrollo amplio de la curiosidad.
- Realizar las cosas de otra forma o experimentar les atrae mucho.
- Las ideas y las cosas son relacionadas de formas no corrientes.
- Gran sentido del humor, principalmente haciendo juegos de palabras.

A su vez, García-Rona y Sierra-Vázquez (2011) identifican algunos signos de sospecha de AC:

- 12 meses- 4 años: Desarrollo temprano del lenguaje, reconoce los colores, memoriza canciones, oraciones o cuentos, cuenta hasta diez y lee con facilidad.
- 4-6 años: establecen relación con personas mayores (adultos o niños de mayor edad), presentan satisfacción por la lectura de libros, gran curiosidad y comprensión rápida.
- 6 años en adelante: amplio vocabulario, comprensión de conceptos complejos, habilidades para conectar conceptos y recordar problemas sin resolver.

3. USO DE LAS TIC Y ALTAS CAPACIDADES

En relación al papel que debe ejercer el docente con el alumnado con AC, Goodhew (2009) propone que debe de ser un guía para formar a estudiantes que aprenden de manera independiente haciendo uso de las TIC y la diversidad de potencialidades que presentan en la educación, con la finalidad de que el estudiantado adquiera competencia en tecnología y aumente su autonomía. Por tanto, este autor pretende que los estudiantes creen el conocimiento, sean responsables de su aprendizaje encauzando este por caminos de índole creativa, sean capaces de realizar tareas grupales, además de mejorar el contenido y el material existente para el aprendizaje.

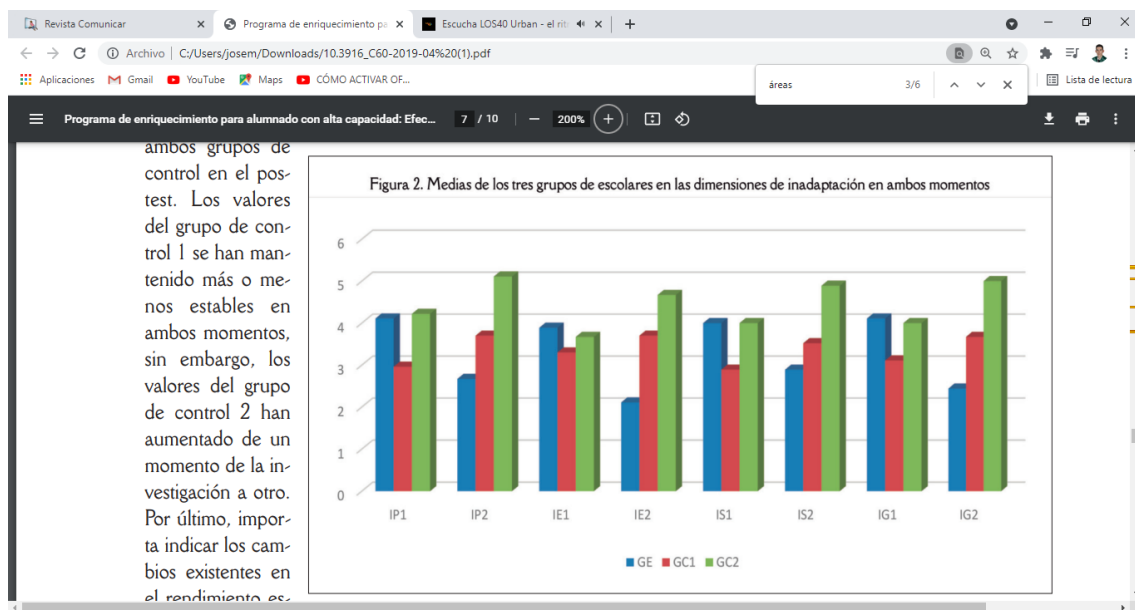
Un ejemplo del empleo de las TIC en el aula se refleja en la investigación realizada por García-Perales y Almeida (2019). Se tomaron como participantes estudiantes de 2º a 6º de Educación Primaria en centros educativos de la provincia de Albacete y de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, estableciendo tres grupos en los que uno era el experimental y los otros dos grupos control. Los resultados muestran que se produce

una bajada significativa de las puntuaciones en aquellas áreas en las que se producía inadaptación por parte del grupo experimental específicamente las áreas son la personal, escolar, social y general. Los datos de los resultados quedan reflejados en la Figura 1 en la que se pueden identificar el gráfico resultante del pre-test (1) y posttest (2).

Figura 1

Medias de inadaptación de los grupos analizados

Nota. Cada área presenta dos gráficas marcadas con un uno y un dos, coincidiendo con el pre-test y posttest. García-Perales y Almeida (2019)



3.1. Herramientas y estrategias TIC para alumnado con AC

Algunas de las herramientas TIC que puede emplear el docente en el proceso de E-A son: las webquests, cursos en abierto siendo un ejemplo los Massive Open Online Courses (MOOCS) y recursos creativos tales como mapas conceptuales o infografías. Estas herramientas pueden ser empleadas con todo el alumnado, siendo más útiles para aquellos con AC, al permitir extender el contenido a aprender (Tárraga *et al.*, 2014).

Por su parte, Marín *et al.* (2020) proponen algunas estrategias para introducir las TIC en el aula para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, además de que se puedan usar metodologías activas con el fin de se alcance la inclusión del alumnado con AC. Estas estrategias son las siguientes:

- Aprendizaje autónomo.

- Realidad virtual.
- Aprendizaje en línea.
- Empleo de recursos tecnológicos móviles.
- Organización de ambientes y entornos de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Cabe señalar que las TIC se están incorporando en las instituciones educativas y específicamente en el proceso de E-A. A su vez, es destacable las posibilidades que presentan a la hora de atender al alumnado, con la finalidad de que adquiera un aprendizaje individualizado y adaptado a sus peculiaridades y, de igual forma, trabaje de manera colaborativa.

Existen algunas investigaciones acerca del uso de las TIC con el alumnado con AC, sin embargo, todavía queda mucho por hacer con este colectivo, debido a que muchos de los alumnos no están diagnosticados, por lo que no están recibiendo una educación adaptada a sus necesidades, aunque se empleen las TIC en el aula.

En conclusión, se necesita mayor investigación para determinar los beneficios reales de los programas educativos y de enriquecimiento del currículum mediante el empleo de las TIC (Sak, 2016). Además, se entiende como necesario el trabajo que deben realizar los docentes para lograr la inclusión de los estudiantes con AC dentro de la escuela (Veas *et al.*, 2018).

REFERENCIAS

- Almeida, L., y Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: La situación actual en Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 85-95.
- Alsina, Á., y Heredia, I. (2018). Enriquecimiento curricular de alumnos con talento matemático: un estudio de caso con apoyo de nuevas tecnologías. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 1(3), 15-30.
<http://mesjournal.es/ojs/index.php/mes/article/view/17>
- Arévalo-Proañó, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M., y Vélez-Calvo, X. (2019). El Mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 429-440.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623>

- Gagné, F. (2015). *Differentiating Giftedness from Talent The DMGT Perspective on Talent Development*. Routledge.
- García, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, 15(2), 131-152.
- García-Perales, R., y Almeida, L. (2019). An enrichment program for students with high intellectual ability: Positive effects on school adaptation. [Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum]. *Comunicar*, 60, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- García-Rona, A., y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *An pediatr contin*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Goodhew, G.W. (2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. Bloomsbury Publishing.
- Marín, D., Castro, M.M., Peirats, J., Rodríguez, J. (2020). Investigación bibliométrica en aprendizaje mediado por tecnología en alumnado de Altas Capacidades. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(2), 229-246. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100003>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. <https://rb.gy/ffotfz>
- Ochoa-Aizpurua, B., Correa-Gorospe, J. M., y Gutiérrez-Cabello, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/07>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y Evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR.
- Román-García, S., y Barrera-Ramírez, F. (2019). Una experiencia docente de audición y creación musical mediante TIC con alumnado de altas capacidades intelectuales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 215-224. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1587>
- Sak, U. (2016). EPTS Curriculum Model in the Education of Gifted Students. *Anales de Psicología*, 32(3), 683-694. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>

- Tárraga, R., Sanz-Cervera, P., Pastor, G., y Fernández Andrés, M. I. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Didáctica, innovación y multimedia*, (30), 1-18.
- Tourón, J. (2012, 11 de mayo). ¿Cómo son los niños con Alta Capacidad? Un perfil aproximado. *Blog de Javier Tourón*. <https://www.javiertouron.es/como-son-los-ninos-de-altacapacidad-un/>
- Veas, A., Castejón, J.L., O'Reilly, C., y Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(4), 369-385. <https://doi.org/10.1177/0162353218799436>.

CAPÍTULO 7.

**INNOVACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN EL EGRESADO EN
PEDAGOGÍA**

Susana Tallón Rosales, Inmaculada Ávalos Ruiz, José Fernández Cerero y Marta Montenegro Rueda

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, se ha normativizado el uso del término “competencia”, aplicado a cualquiera de sus ámbitos y/o sectores. Hablar de competencia, es caracterizar a un proceso o profesional, con una serie de requisitos que de forma idónea debe alcanzar para que el proceso sea exitoso o el profesional desarrolle su labor de la mejor forma posible. Desarrollar una competencia en el alumnado, necesita un plan formativo y curricular más completo y diverso en conocimientos, para posibilitar un proceso educativo de mayor integridad (López, Benedito & León, 2016).

Por ello, incorporar y emplear en el día a día, métodos y técnicas que fomenten un aprendizaje activo, fomentará en el alumnado y por consiguiente en los egresados, optar a disponer de habilidades y capacidades para hacer frente a situaciones de cualquier índole, con solidez y apertura hacia cuestiones más complicadas. Capacitar el ámbito docente a través del desarrollo de competencias, en pro de obtener una calidad educativa que se refleje en una exitosa incorporación al mundo laboral, debe consistir en introducir cambios en los conocimientos a enseñar de forma simultánea a las exigencias que demanda el mercado de trabajo (Sola, Sola Reche & Cáceres, 2012).

Analizar la potencialidad que ofrece el trabajo por competencias, y el valor de ser aplicables al ámbito educativo, académico y/o laboral, es vital, puesto que se destaca la importancia del capital humano. Dicho capital, es un pilar fundamental en procesos innovadores y de gestión continua, puesto que se basan en aprendizajes de carácter creativo, y éstos potencian los conocimientos y habilidades generados por la participación del componente humano en cualquier de los procesos (García & Aguilar, 2011).

Si trasladamos este concepto al ámbito universitario, tal y como indica Gimeno (2008), su vinculación se establece por la inclusión en la transformación europea de los grados universitarios, en cual insta a una mayor especialidad en la configuración de las titulaciones. Este Plan Bolonia, pretendía unificar homologaciones de títulos académicos

en Europa, favorecer movilidad entre los estudiantes por los países integrantes, y entre otras cuestiones, adecuar la accesibilidad a un mercado laboral más exigente y globalizado. Unido a esto el hecho, de estar viviendo en una revolución digital y tecnológica, donde los procesos y modos de hacer van renovándose en nuevos procedimientos gestionados a través en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Ante este nuevo escenario, resulta casi obligatorio, tener una formación eficiente y práctica en TIC, para optar a un mejor desenvolvimiento en cualquier ámbito, ya sea profesional, educativo y/o personal.

2. EL EGRESADO EN PEDAGOGÍA Y LA DIGITALIZACIÓN

Ante este innovador contexto, se hace imprescindible que los egresados, reciban orientación laboral/profesional, así como la gestión de un acompañamiento en su camino hacia la inclusión en el mercado de trabajo. Dicha orientación se hace necesaria desde todas las etapas educativas, pero sin duda alguna, enfatizando en la Educación Superior, por su inmediatez al ámbito laboral. Este servicio, ya es imprescindible realizarlo basado en métodos innovadores que empleen nuevos procesos y técnicas, apoyados en las TIC. Dicha cuestión es aplicable a todos los grados universitarios, dado que este último episodio académico, realiza la transición al contexto profesional. Centrándonos en los graduados y egresados en Pedagogía, hay que resaltar la polivalencia de esta titulación en relación a sus funciones y competencias, dado que un rasgo de identidad del Pedagogo y Pedagoga, es su carácter “multiprofesional”, ya que puede y debe intervenir en diferentes contextos, (académico/educativo y empresarial). González, Martínez & González (2015), enfatizan que para poder entender la labor que realiza un Pedagogo y Pedagoga, es preciso destacar su multiprofesionalidad en cuanto a la amplia y diversa estructura de campo laboral existente. La Pedagogía, debe reflexionar respecto a sus capacidades en el ámbito laboral, para ajustarlas a la realidad respecto a lo que demanda la sociedad de esta profesión. García y Aguilar (2011), señalan la necesidad de conexión efectiva entre la Educación Superior y el ámbito laboral/empresarial, por tanto, es necesaria una visión más práctica sobre las funcionalidades del perfil del Pedagogo y Pedagoga. Tras la reestructuración de los grados universitarios mediante el Plan Bolonia, las nuevas funciones del profesional de la Pedagogía, abarcan un amplio espectro, tanto educativo como empresarial, siendo apto para desempeñar asesoría formativa en empresas, orientación y/o, intermediación laboral, experto asesor en educación, y posicionado en

relación a las TIC, así como gestor de espacios innovadores de aprendizaje, entre otras. En por ello, que Flores y Roig (2016), destacan ante estos escenarios nuevos, la oportunidad de reestructurar los itinerarios de formación inicial docente, para apostar por una preparación universitaria adaptada a los cambios en la sociedad actual, siendo la etapa universitaria la más idónea para alcanzar por parte de los alumnos y alumnas, el manejo de la competencia digital.

2.1. El mercado de trabajo y los egresados universitarios

El paso del contexto académico hacia el laboral, debe ir acompañado de los conocimientos propios de la inserción profesional, a la que cada alumno y alumna, una vez sean egresados deberán vivir. Este saber previo a la incorporación laboral y dado desde la propia universidad, facilitará y acondicionará sus posibilidades de ser efectivamente contratados y efectuándose en sí, una autonomía en todos los aspectos de sus vidas (Vega, Bello & García, 2016). Es por ello, que una preparación y orientación, mientras cursan los grados universitarios, es muy necesaria para su posterior entrada al ámbito laboral. La conexión entre universidad y sociedad, es vital, dado que los graduados universitarios traspasarán los nuevos saberes aprendidos a la sociedad, llevando a cabo el nuevo conocimiento a las generaciones anteriores, ya integradas en el mercado de trabajo. Como bien expresan, Vila, Dávila & Mora (2013), consiste en un relevo de generaciones que aportan nuevos conocimientos y nuevos modos de trabajo, aportando esto a la gestión de los productos y servicios propios de la sociedad, con competencias actuales y acordes a los nuevos tiempos. En este sentido, radica la finalidad del sistema educativo.

Por otro lado, es muy importante conocer las demandas del mercado de trabajo sobre los profesionales, y en ello las expectativas de los egresados universitarios se ven alteradas, al ofrecer informes estadísticos, rankings, que emergen de estudios provenientes del contexto profesional respecto a qué perfiles son más contratados, con independencia, según Barraza y Gutiérrez (2008), de que no se puede obviar que dichos egresados universitarios son el futuro de múltiples profesiones, y que realmente salen del ámbito académico muy preparados. Como se puede extraer, universidad, inclusión laboral y estudiantado, están totalmente interrelacionados.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En este sentido, es importante consultar las tendencias de contratación en diversos perfiles profesionales. A continuación en la Figura 1, se expresa un informe del año 2020 de la situación española respecto a las contrataciones de titulados universitarios.

Figura 1

Demanda de empleo en egresados universitarios

6.1.2

Titulaciones universitarias más demandadas en la oferta de empleo

Titulación universitaria	2020		2019	
	Ofertas ⁽¹⁾	Ofertas ⁽²⁾	Ofertas ⁽¹⁾	Ofertas ⁽²⁾
Administración y Dirección de Empresas	11,26%	3,80%	10,55%	4,10%
Enfermería	6,85%	2,31%	2,46%	0,95%
Medicina y Biomedicina	5,24%	1,77%	1,63%	0,63%
Ingeniería Industrial	5,07%	1,71%	4,63%	1,80%
Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos	4,09%	1,38%	3,28%	1,27%
Administración de Empresas y Derecho	3,46%	1,17%	3,55%	1,38%
Ingeniería Informática	3,08%	1,04%	3,78%	1,47%
Comercio y Marketing	2,60%	0,88%	2,70%	1,05%
Educación y Pedagogía	1,62%	0,55%	0,91%	0,35%
Derecho	1,58%	0,53%	1,83%	0,71%
Ingeniería Mecánica	1,34%	0,45%	2,03%	0,79%
Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural	1,30%	0,44%	1,09%	0,42%
Ingeniería Eléctrica	1,25%	0,42%	1,36%	0,53%
Arquitectura	1,23%	0,41%	1,24%	0,48%
Economía	1,22%	0,41%	2,07%	0,81%
Ingeniería de Telecomunicaciones	1,19%	0,40%	1,20%	0,47%
Fisioterapia	1,14%	0,38%	0,72%	0,28%
Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	1,06%	0,36%	1,76%	0,68%
Farmacia	1,04%	0,35%	1,06%	0,41%
Biología, Bioquímica, Biotecnología	0,97%	0,33%	0,80%	0,31%
Sin especificar temática específica de la titulación universitaria	32,25%	10,87%	37,4%	14,53%
Otras titulaciones	11,16%	3,76%	13,72%	5,33%

(1) % sobre las ofertas de empleo para titulados universitarios

(2) % sobre el total de las ofertas de empleo

Fuente: Informe Infoempleo Adecco "Oferta y Demanda de Empleo en España 2020".

Nota. Adecco Group Institute (2021).

Ante esta situación, cobra especial prioridad la capacitación digital y la aplicación de nuevas estrategias en el contexto de la orientación e inserción al mundo laboral, el cual resurge constantemente con nuevos perfiles profesionales y ámbitos dentro de la economía y producción. El mundo profesional está en reconstrucción por motivo de la inmersión digital y las herramientas tecnológicas (Climent & Navarro, 2016).

La universidad debe habilitar dicha formación y mediación a los titulados y posteriormente egresados, ante estos nuevos escenarios laborales. Ante esto, la propia particularidad del grado en Pedagogía, por su diversidad de ámbitos en los que puede intervenir, es aún más necesario si cabe, contar con dicha preparación y acompañamiento a la incursión el mercado de trabajo, el cual a su vez se está reconceptualizando en pro de los procesos digitalizados y las emergentes funciones profesionales. Destacar las dificultades para la inserción laboral hoy en día en los egresados universitarios, es apropiado para concienciar que dicho acceso se debe realizar desde la propia universidad, ofertando servicios acorde a ello, junto con otros organismos habilitados a tal fin. Consiste en definitiva, en acompañar y orientar en esta última fase académica de los estudiantes, para que no sientan que perciban una desadaptación personal mientras se insertan de forma efectiva en un puesto de trabajo, máxime aún, si no disponen de las competencias digitales exigidas por la sociedad y por consiguiente el nuevo mercado de trabajo.

3. BÚSQUEDA DE EMPLEO A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES

Como en todos los ámbitos prácticamente, en el campo laboral, la digitalización también está presente en los procesos de búsqueda de empleo. Hoy hablamos de conceptos como “videocurrículum”, “Carta de presentación online”, “entrevista por videollamada”, además de interactuar en portales web de trabajo, en los cuales se publican ofertas de trabajo y los usuarios pueden adherirse a ellas, consultarlas e incluso compartirlas, a través de aplicaciones específicas y redes sociales. Hoy en día prima, lo inmediato, ubicuo y con accesibilidad. El incesante cambio tecnológico abarca tanto a la sociedad, como al mercado de trabajo y también a los modos didácticos empleados en educación, propiciando en todos estos ámbitos nuevos contextos y modos de hacer, que pueden resultar más cómodos y atrayentes a los participantes en ellos. Cuando se habla de la incursión de las TIC, en nuestras vidas, es hablar del desarrollo creativo e interactivo de cualquier de los procesos que se realicen. Por ende, esto se traslada a los procesos para buscar empleo, en los cuales ya se utilizan páginas web creadas para tal fin, y además disponen de versión de aplicación móvil. Ofrece un entorno más dinámico, bidireccional y además rompiendo barreras de espacio y tiempo, en el cual, ya no es necesario ir de forma presencial a las empresas, entidades educativas u organismos, a entregar en mano y en formato papel el currículum vitae.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Ante este mercado laboral digitalizado, cobra mayor importancia la formación en primer lugar del profesorado respecto al uso de las TIC, para posteriormente dichos docente integrar en sus aulas en cualquier de las etapas educativas, los nuevos modos de trabajar la didáctica acorde a esta sociedad, y así los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de ir desarrollando sus competencias digitales, (Kivunja, 2015). Adaptarnos a estos entornos tecnológicos, en educación y en el mundo laboral, no sólo conlleva, el acceso, adquisición y manejo de recursos técnicos, sino sobretodo disponer de actitudes de mejora y de emprendimiento, para transmitir los saberes por un lado, y por otro, alcanzar un puesto de trabajo en el mercado laboral, (Sola et al., 2017).

Acorde a lo anterior, es imprescindible el conocimiento y uso de herramientas digitales para una apropiada inserción laboral, dados los procesos selectivos actuales mediante portales web de trabajo, aplicaciones móviles, basado en un reclutamiento de personal cuasi digital. En la Tabla 1, se muestra a modo de ejemplo los portales de empleo web y aplicaciones móviles más usadas a la hora de iniciar el proceso de inserción laboral, mediante búsquedas de ofertas de carácter laboral/profesional, que los egresados universitarios se pueden encontrar en la actualidad.

Tabla 1. Apps y Webs para la búsqueda de ofertas de trabajo

Nombre	Descripción	Disponible en...
Infojobs	Es el portal digital de empleo más utilizado, dispone de múltiples servicios como inserción de currículum, ofertas de trabajo, avisos y notificaciones.	Portal de empleo y Aplicación en Android y Apple.
LinkedIn	Es una de las redes profesionales con más uso, de carácter multiprofesional, ofrece contactos profesionales, referencias, y anuncios de trabajo.	Web de empleo y Aplicación en Android y Apple.
CornerJob	Ofertas de empleo en España, se puede seleccionar por ciudad y profesión.	Página web y Aplicación en Android y Apple.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Jobeeper	Consulta de multitud de ofertas. Empresas anunciantes. Dispone de Blog, plantillas y ejemplos de currículum.	Y Portal de empleo Aplicación en Android, Apple y Windows Phone.
Eures	Esta web es idónea para encontrar trabajo en Europa. Se trata de una red de cooperación que conecta a los países europeos.	Dispone de portal web, está visible en redes sociales y tiene opción de suscripción al boletín.
Indeed Jobs	Filtra las ofertas laborales, por denominación de puesto y ubicación. Dispone de servicios informativos, beneficios e inclusión, así como un menú especial para estudiantes.	Contempla portal web, registro por email para envío de ofertas y aplicación en Android y Apple.
Monster	Publica ofertas de perfiles más buscados, además de filtrar a demanda según los intereses. Dispone de expertos ofreciendo consejos para la inserción laboral.	Portal web y aplicación en Android y Apple.
Trovit empleo	Es un portal de empleo que centraliza ofertas de otros portales, la búsqueda se realiza por categorías y por ciudades.	Dispone de portal web, redes sociales y aplicación en Android y Apple.

Nota: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La inclusión laboral de los egresados universitarios, consiste en un proceso que requiere formación, orientación y acompañamiento hasta alcanzar un puesto de trabajo. Formación en técnicas de inserción laboral, y hoy en día, en capacitación digital para acceder a procesos selectivos y de reclutamiento de personal por medios tecnológicos, en el cual la universidad debe posicionarse, ofreciendo dichos servicios a sus titulados, para completar sus estudios.

En este sentido, dentro de los egresados universitarios, el profesional de la Pedagogía, adquiere un reto mayor que el resto de titulados, por su concepto de multiprofesional, dado la gran cantidad de funciones que puede desarrollar un Pedagogo y Pedagoga, y los diversos ámbitos en los cuales puede aplicar su intervención, situación por la cual a veces dicha profesión resulta un tanto desconocida o poco comprendida por la sociedad. Con lo cual, en el egresado en Pedagogía, afronta la dificultad de su propia inserción laboral por sus características y además el reto de enfrentarse a un proceso de búsqueda de empleo digitalizado, que requiere del uso y conocimiento de nuevas técnicas y métodos, plataformas de empleo online, y aplicaciones para móvil, entre otras tecnologías. Este rasgo diferenciador del egresado en Pedagogía, se debe tener en cuenta a la hora de gestionar las expectativas tanto de los futuros contratados como de los contratantes. La Pedagogía está readaptando sus múltiples funciones e intervención en ámbitos tan distintos entre sí, como puede ser, desde un entorno educativo hasta otro entorno, meramente empresarial, por ello, este perfil profesional está reconstruyendo su identidad competencial y afianzándose en ella. Además dicha estructuración profesional, está dando cabida a que egresados en Pedagogía estén accediendo a nuevos puestos laborales, que han emergido por demanda de las necesidades de la sociedad, a la misma vez que posicionándose de forma más sólida, en otros puestos o ámbitos, en los cuales se ha sufrido un intrusismo laboral severo. En este sentido, los Pedagogos y Pedagogas además de seguir afianzando sus diversas capacidades laborales en contextos múltiples, en los cuales existan procesos educativos y formativos, se les solicita como profesionales de la educación, incluir y manejar nuevas formas y metodologías didácticas apoyadas en las tecnologías.

En palabras de García y López (2014), la profesión del egresado en Pedagogía, convive con una reconfiguración de funciones y a la vez, la incursión en nuevos campos laborales, que permiten afianzar su identidad profesional. Puestos a desempeñar tales como, la gestión de la formación en empresas u organismos públicos, en departamentos de recursos humanos, siendo integrante de centros de formación de adultos, organismos de gestión y animación de índole social y/o cultural, dentro de equipos de servicios sociales, en medios de comunicación, como asesor editorial y didáctico, así como parte del equipo en residencias, y centros de atención al menor, entre los más destacados.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En la actualidad, convivimos con los procesos digitales aplicados a todos los contextos, y ya forman parte de nuestras vidas. Por eso la importancia de evolucionar en el desarrollo de competencias tecnológicas y digitales para afrontar con éxito todos estos nuevos procesos, tanto en la educación como en el tejido socioeconómico. En este sentido, el papel del profesorado en la Educación Superior, cobra especial relevancia dado por el nuevo rol que se le exige ante la incursión de la tecnología, y por ende, por la responsabilidad de preparar tanto académicamente como profesionalmente a los titulados y futuros egresados universitarios. También es necesaria una concienciación por parte de los organismos involucrados, para no sólo formar, sino favorecer la accesibilidad de toda la población y especial del colectivo universitario a las nuevas tecnologías e ir minimizando la brecha digital y/o analfabetismo tecnológico.

No obstante, dado el vertiginoso proceso de digitalización en todos los niveles y contextos, ya no sólo el titulado en Pedagogía, debe estar formado para ello, sino que todos los egresados universitarios necesitan obtener dominio en el desempeño de las capacidades tecnológicas, dado que el tejido económico y productivo, cada vez es más competitivo y especializado. Proporcionar y enfatizar las competencias necesarias para abordar la digitalización tanto en las aulas como en las empresas, y por ende en la sociedad, garantizará un exitoso camino hacia la efectiva inserción en el mercado de trabajo, y así completar una de las funciones de la formación universitaria.

REFERENCIAS

- Adecco Group Institute. (2021). *Informe de autoempleo Adecco "Oferta y Demanda de Empleo en España"*. <https://www.adeccoinstitute.es/informes/xxiii-edicion-del-informe-infoempleo-adecco-oferta-y-demanda-de-empleo-en-espana/>
- Barraza Macías, A., & Gutiérrez Rico, D. (2008). *Las Expectativas de Inserción Laboral de los alumnos de la licenciatura en intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Climent Rodríguez, J. A. & Navarro Abal, Y. (2016). Nuevos retos en Orientación Laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *New Challenges in Job Guidance: since work insertion pathways to make professionals branding. REOP*, 27(2), 126-133. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17148>

- Flores, C. & Roig, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. Design and validation of a scale of self-assessment digital skills for students of education. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (48), 209-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>
- García Aguilera, F. J., & Aguilar Cuenca, D. (2011). *Competencias profesionales del Pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Aljibe, S.L.
- García Raga, L., & López Martín, R. (2014). La Pedagogía en tiempos revueltos. Arte, Ciencia y Profesión como señas de una renovada identidad. *Edetania*, 93-109. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/174>
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- González Lorente, C., Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2015). El perfil formativo del Graduado en Pedagogía: La visión del Alumnado. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 19(1), pp. 394-412. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729024>
- Kivunja, C. (2015). Innovative Methodologies for 21st Century Learning, Teaching and Assessment: A Convenience Sampling Investigation into the Use of Social Media Technologies in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 1-26. Doi:10.5430 / ijhe.v4n2p1
- López, C., Benedito, V. & León, M. J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- Santana Vega, L. E., Alonso Bello, E., & Feliciano García, L. (2016). La Inserción Sociolaboral de Jóvenes en riesgo de Exclusión Social. Social labour insertion of young people at risk of social exclusion. *REOP*, 27(3), 61-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18800>
- Sola Martínez, T.; Nniya el Berdai, M.; Moreno Ortiz, A., & Romero Díaz de la Guardia, J. J. (2017). Valoración del profesorado de educación secundaria de la ciudad de

Tetuán sobre la formación en TIC desarrollada desde el Ministerio de Educación Nacional. Assessment of secondary education teachers in the city of Tetuán about ict training developed by TH. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 49-63. Doi:10.12795 / pixelbit.2017.i50.03

Sola Martínez, T., Sola Reche, J. M., & Cáceres Reche, M. P. (2012). Análisis de los cursos de FPO (formación profesional ocupacional), desarrollados por el SERVEF (servicio valenciano de empleo y formación), para la inserción laboral desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*10, (1), 129-143. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3078>

Vila, L. E; Dávila, C., & Mora, J.G. (2013). Cómo promover la adquisición de competencias para la innovación en la universidad. La visión de los graduados de las universidades de Latinoamérica. En J. G. Mora, H. Schomburg, & U. Teicher (Eds). *Empleo y Trabajo de los graduados universitarios* (pp.189-208). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

CAPÍTULO 8.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO E FEEDBACK FORMATIVO COME STRATEGIE PER FAVORIRE CONTESTI INCLUSIVI

David Martinez-Maireles, Irene Dora Maria Scierri, Davide Capperucci

1. INTRODUZIONE

È possibile considerare “inclusivi” quei contesti in cui tutti gli studenti sono presenti, partecipano attivamente alle attività e alla vita della scuola e progrediscono nel loro apprendimento al massimo livello (Booth & Ainscow, 2011). Una visione globale dell’inclusione educativa tiene conto non solo delle differenze individuali e della loro promozione in un contesto di qualità educativa, ma anche della rimozione degli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione per ciascun alunno, ristrutturando la scuola, la sua politica e le sue pratiche e tenendo conto del legame e della partecipazione delle famiglie degli studenti e dell’ambiente sociale in cui si trova la scuola (Booth & Ainscow, 2011; Echeita et al., 2015).

In riferimento a una ristrutturazione delle pratiche di insegnamento-apprendimento, Booth e Ainscow identificano due aree su cui agire ai fini dello sviluppo di una scuola inclusiva: 1) *costruire curricoli per tutti*; 2) *coordinare l’apprendimento*. Nel presente contributo ci soffermeremo su due aspetti specifici di quest’ultima area, riconosciuti, dagli stessi autori dell’*Index for Inclusion*, come indicatori/obiettivi di una scuola inclusiva: *l’apprendimento cooperativo* e la *valutazione a sostegno del raggiungimento degli obiettivi educativi*.

2. L’APPRENDIMENTO COOPERATIVO PER FAVORIRE L’INCLUSIONE

L’apprendimento cooperativo è riconosciuto come una delle strategie didattiche che favoriscono la sicurezza e la sensazione di inclusione nel clima di classe (Ainscow, 2002, 2012; Pujolàs, 2008); oltre a offrire ulteriori benefici come: migliorare il rendimento accademico e l’apprendimento significativo (Johnson & Johnson, 2014a) e favorire l’apprendimento di diverse competenze, ad esempio quelle comunicative e l’imparare ad imparare (Pujolàs, 2012). È importante sottolineare che se non è presente l’intero gruppo

classe, le condizioni non saranno adeguate al fine del pieno raggiungimento dei benefici sopra richiamati.

Secondo Johnson e colleghi (1999), l'apprendimento cooperativo può essere definito come l'uso didattico di piccoli gruppi al fine di trarre vantaggio dall'interazione reciproca e massimizzare l'apprendimento proprio e quello altrui. Se un'attività è strutturata in modo cooperativo, l'allievo raggiunge l'obiettivo solo se anche gli altri lo raggiungono, ciò crea un obiettivo comune e un'interdipendenza positiva all'interno del gruppo. Si realizza così una doppia responsabilità – per il proprio apprendimento e per quello degli altri – che a sua volta ha un duplice scopo: da un lato, *cooperare per imparare* contenuti disciplinari; dall'altro, *imparare a cooperare*, che può essere considerato, a sua volta, un contenuto curricolare (Johnson & Johnson, 2014a).

Secondo Johnson e Johnson (2014a) e Pujolàs (2008), i gruppi cooperativi presentano alcuni elementi essenziali:

- *Interdipendenza positiva degli obiettivi*: tutti i membri del gruppo perseguono lo stesso obiettivo.
- *Pari opportunità di successo*: i compiti proposti costituiscono sfide raggiungibili per tutti i membri.
- *Interdipendenza positiva dei compiti*: il coordinamento di tutti i membri è essenziale per completare il compito.
- *Interdipendenza positiva delle risorse*: la condivisione delle conoscenze precedentemente apprese all'interno del gruppo è necessaria per l'apprendimento di tutti i membri del gruppo stesso.
- *Interdipendenza positiva dei ruoli*: ad ogni membro è assegnato un ruolo complementare a quello dei suoi compagni che deve essere svolto in modo responsabile ed efficace per raggiungere lo stesso obiettivo.
- *Uso delle abilità sociali*, necessarie per l'apprendimento in gruppo.
- *Interazione*, che promuove l'apprendimento per tutti i membri.
- *Responsabilità e giustificazione* del lavoro svolto da ogni membro del gruppo.
- *Autovalutazione e co-valutazione* di tutti i membri del gruppo.
- *Miglioramento continuo e revisione dei processi di gruppo e individuali*, che permette ai membri di fare proposte e sviluppare obiettivi di miglioramento sia per i singoli membri che per il gruppo.

Dal punto di vista della sua progettazione, l'apprendimento cooperativo richiede di:

- *Pianificare chiaramente il lavoro da fare.* Il compito deve essere delimitato con precisione, così come la partecipazione richiesta e il risultato raggiunto da ogni membro del gruppo (Johnson & Johnson, 1999).
- *Selezionare le tecniche* in base all'età, alle caratteristiche dei partecipanti, agli obiettivi del programma, all'esperienza e alla formazione dell'insegnante, ai materiali e alle infrastrutture disponibili (Arnaiz et al., 2010).
- *Delegare la responsabilità dall'educatore agli studenti.* Il gruppo si assume parte della responsabilità nella pianificazione, esecuzione e valutazione del compito (Pujolàs, 2008).
- *Fare affidamento sulla complementarità dei ruoli* per raggiungere obiettivi comuni, pur assumendo responsabilità individuali, favorendo così l'uguaglianza di status (Johnson & Johnson, 2014a).
- *Progettare una valutazione condivisa tra studenti e tra studenti e insegnanti.*

La filosofia di fondo dell'apprendimento cooperativo è *l'inclusione di tutti gli studenti*, in quanto si conferisce valore ad ogni individuo e ogni diversità è vista come opportunità di apprendimento (Pujolàs, 2008). Come Johnson e Johnson (1999) sottolineano, la diversità etnica, sociale, linguistica e di abilità degli studenti e le loro esperienze sono messe in gioco nell'apprendimento cooperativo e aiutano a costruire e riaffermare relazioni positive tra pari, contribuendo allo sviluppo sociale e cognitivo di tutti gli studenti.

3. COME VALUTARE L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Sul tema della valutazione dell'apprendimento cooperativo, Iborra e Izquierdo (2010) sottolineano la necessità di «concepire la pratica valutativa per l'apprendimento cooperativo come un processo globale, continuo, contestualizzato, pianificato, interattivo e strategico che permetta di: identificare, comprendere, valutare e riorientare sia l'evoluzione dell'apprendimento nel/con il gruppo di studenti, sia le sue potenzialità, così come di riflettere sulle esperienze di apprendimento condivise nella situazione didattica del gruppo cooperativo» (p. 228, traduzione dell'autore). Gli autori indicano tre criteri di riferimento per la valutazione dell'apprendimento cooperativo: 1) considerare tutte le dimensioni dell'apprendimento cooperativo, con una ridefinizione dei ruoli di insegnanti, studenti e gruppi; 2) includere tutte le dimensioni della conoscenza: cognitiva, procedurale, sociale, affettiva e strategica; 3) dare valore sia al processo che ai risultati

dell'apprendimento. La valutazione proposta da Iborra e Izquierdo (2010) si basa su tre fonti di informazioni, raccolte attraverso molteplici strumenti. La prima fonte è il *processo di gruppo*, che può avvalersi di strumenti di rilevazione quali i questionari sul ruolo del gruppo, la scala del clima di gruppo, le registrazioni di osservazioni, i diari di gruppo e individuali, ecc. La seconda fonte è il *contenuto*, raccolto attraverso portfolio, liste di controllo, ecc. La terza fonte è il *prodotto finale*, da valutare attraverso la triangolazione di diverse strategie valutative quali forme di autovalutazione, co-valutazione ed etero-valutazione, sulla scorta di strumenti quali portfolio di apprendimento, diari, ecc.

Naranjo e Jiménez (2015) formulano un'altra proposta sulla valutazione dell'apprendimento cooperativo. Per capire la loro proposta, è necessario partire da due idee di base: a) la valutazione è un elemento inerente al processo di insegnamento-apprendimento; b) l'apprendimento cooperativo viene interpretato sia come un *modo* di strutturare l'attività e la partecipazione degli studenti, sia come un *contenuto* che viene insegnato e appreso. Naranjo e Jiménez (2015) propongono di conseguenza quattro dimensioni per valutare l'apprendimento cooperativo, prendendo come riferimento il programma di insegnamento CA/AC, *Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar* (Cooperare per Imparare/Imparare a Cooperare) (Pujolàs et al., 2011):

1. *Valutare il contenuto appreso in modo cooperativo.* L'obiettivo è quello di differenziare i contenuti appresi individualmente rispetto a quelli appresi in gruppo al fine di assegnare un voto e di pianificare le attività didattiche future. Per realizzare questa valutazione, Naranjo e Jiménez (2015) propongono una prova scritta che include una domanda direttamente legata ai contenuti appresi in modo cooperativo.
2. *Valutare il risultato dell'apprendimento di un'attività svolta sulla base di una struttura cooperativa.* La valutazione viene effettuata attraverso un prodotto di gruppo, per rendere conto del compito svolto in modo cooperativo, e attraverso un'attività individuale, per mostrare l'apprendimento di ogni membro nell'attività cooperativa. Perché questa differenza esista, è necessario che i criteri di valutazione siano chiariti agli studenti prima che le attività siano svolte.
3. *Valutare la partecipazione e la struttura delle attività dei diversi membri del gruppo.* Questa dimensione ha un duplice scopo: verificare il grado di rispetto delle strutture cooperative proposte dall'insegnante e controllare se la partecipazione dei membri del gruppo è equa e se l'interazione simultanea ha avuto luogo. Lo scopo di tutto

questo è di permettere sia agli insegnanti che agli studenti di regolare l'apprendimento cooperativo. Questa valutazione deve essere effettuata durante tutto il processo di insegnamento-apprendimento, utilizzando diversi elementi come rubriche, autovalutazione, co-valutazione, ecc.

4. *Valutare la competenza per imparare in modo cooperativo.* Questa dimensione comporta una doppia valutazione: una prima valutazione a livello di gruppo per modellare il proprio funzionamento e proporre obiettivi di miglioramento, e una seconda valutazione a livello individuale attraverso il contributo di ogni membro del gruppo al buon funzionamento e alla regolazione del gruppo stesso. Queste valutazioni possono essere effettuate per mezzo di rubriche, diari di gruppo, ecc.

Naranjo e Jiménez (2015) propongono dunque una distinzione tra la valutazione del gruppo e la valutazione individuale di ogni membro. Analogamente, Johnson e Johnson (2014b) insistono sull'idea di distinguere tra la valutazione individuale – attraverso test, colloqui, osservazioni dirette, ecc. – e la valutazione in gruppo, da realizzarsi attraverso rubriche, prodotti creati dal gruppo, autovalutazione e co-valutazione. Gli stessi autori sottolineano come l'apprendimento cooperativo aiuti a migliorare sia la valutazione individuale che quella di gruppo, ricordando inoltre le potenzialità dell'autovalutazione, che fornisce supporto allo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autoregolazione degli studenti, e della co-valutazione che aumenta l'apprendimento valutativo dello studente, riduce i pregiudizi dell'insegnante e promuove sistemi di supporto sociale tra pari.

4. LA VALUTAZIONE PER L'INCLUSIONE: IL RUOLO DEL FEEDBACK FORMATIVO

Passando dalla valutazione dell'apprendimento cooperativo a una prospettiva valutativa più generale, è opportuno chiedersi come possano le pratiche valutative favorire la realizzazione di contesti inclusivi, iniziando dal descrivere l'approccio valutativo che possiede finalità coerenti con l'attuale concetto di inclusione.

All'interno di una concezione tradizionale della valutazione, le pratiche valutative sono finalizzate ad accertare la quantità delle conoscenze apprese dagli studenti. Questa prospettiva valutativa era (è) lontana dall'idea di inclusione, in quanto prevede l'utilizzo prevalente di prove uguali per tutti e non promuove né la partecipazione né l'apprendimento. Dal momento in cui lo scopo del sistema scolastico è diventato garantire che tutti gli studenti raggiungano almeno un livello minimo di competenze, anche lo

scopo della valutazione è passato dal mero selezionare e classificare all'aiutare ogni studente ad avere successo (Stiggins, 2005). All'interno dell'approccio definito *Assessment for Learning*, la valutazione si pone dunque la finalità di supportare e migliorare l'apprendimento degli studenti. È in questa prospettiva che possiamo collocare l'indicatore/obiettivo, presente nell'*Index for Inclusion*, che fa riferimento a una valutazione a sostegno del raggiungimento degli obiettivi educativi.

Mitchell (2014/2018) annovera la “valutazione e i feedback formativi” tra le strategie efficaci in una didattica inclusiva. L'utilizzo sistematico della valutazione formativa consente infatti di comprendere quali siano i bisogni di ciascun discente e di agire tempestivamente per la rimozione degli ostacoli all'apprendimento: «La valutazione formativa si basa sull'idea che l'insegnamento e l'apprendimento devono essere interattivi. Vi permette di capire perché alcuni studenti non riescono ad apprendere e di adattare la presentazione dei contenuti e l'insegnamento per rimediare ai problemi» (Mitchell, 2014/2018, p. 269).

Secondo Stiggins (2002), è possibile considerare l'*Assessment for Learning* come una particolare sottocategoria della valutazione formativa (*Formative Assessment*) in cui gli studenti sono attivamente coinvolti nel processo valutativo e le informazioni valutative sono utilizzate principalmente con la funzione di far progredire l'apprendimento degli studenti piuttosto che di controllo degli apprendimenti per riprogettare l'insegnamento. In tale prospettiva valutativa il *feedback formativo* riveste un ruolo cruciale per far avanzare gli studenti nell'apprendimento.

Shute (2008) definisce il feedback formativo come «informazione fornita all'allievo che ha lo scopo di modificare il suo ragionamento o comportamento per migliorare l'apprendimento» (p. 154, tda). Più nello specifico, lo scopo del feedback è ridurre la discrepanza tra l'attuale comprensione o prestazione dello studente e l'obiettivo di apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Per ridurre questa discrepanza è però necessario che il feedback sia efficace. Secondo Hattie e Timperley (2007) un feedback per essere efficace deve rispondere a tre domande:

1. *Dove sto andando?* È fondamentale chiarire e successivamente ricordare agli studenti quali siano gli obiettivi da raggiungere.
2. *Come sto andando?* L'informazione contenuta nel feedback deve rendere nota la posizione attuale dello studente rispetto agli obiettivi di apprendimento.

3. *Dove si va dopo?* Altra informazione chiave, che il feedback deve contenere, riguarda cosa può fare lo studente per migliorare e quindi avvicinarsi all'obiettivo e/o quali saranno le sfide future da affrontare.

Un'esperienza di apprendimento ideale si verifica quando sia gli insegnanti che gli studenti cercano risposte a ciascuna di queste domande (Hattie & Timperley, 2007).

Analogamente Shute (2008) sottolinea come il feedback possa migliorare significativamente i processi e i risultati dell'apprendimento *solo se fornito correttamente*. Secondo l'autrice un feedback efficace e utile dipende essenzialmente da tre cose: 1) *motivo*: lo studente ne ha bisogno; 2) *opportunità*: lo studente lo riceve in tempo per usarlo; 3) *mezzi*: lo studente è in grado e disposto a usarlo. Sebbene non esista un tipo di feedback formativo valido per tutti e in ogni circostanza, molti studi mostrano che «il feedback formativo migliora l'apprendimento degli studenti e l'insegnamento degli insegnanti nella misura in cui gli studenti sono ricettivi e il feedback è mirato (valido), obiettivo, specifico e chiaro» (Shute, 2008, p. 182, tda). È possibile integrare queste caratteristiche con quanto proposto da Mitchell (2014/2018) su come dovrebbe essere un feedback efficace: *tempestivo; esplicito; incentrato sull'uso di strategie più che sulle capacità o sull'impegno del discente; adeguato alla complessità del compito; fornito in blocchi gestibili; utilizzabile dai discenti*.

Un'interessante prospettiva è fornita da Nicol (2018), secondo cui il feedback va interpretato principalmente come processo generativo interno, più che come informazione fornita dall'esterno. È questo feedback interno che permette di regolare l'apprendimento attraverso un confronto tra la performance attuale e quella prevista. Un modo per migliorare il feedback interno è attraverso la revisione tra pari (*peer review*): «Nella revisione tra pari ... gli studenti esaminano e producono un feedback sul lavoro dei compagni e ricevono dai compagni un feedback sul proprio lavoro» (Nicol, 2008, p. 51, tda). In particolare, il processo di revisione del lavoro dei pari porta a dover assumere il ruolo del valutatore e ad applicare criteri, avviando un processo di apprendimento attivo e di costruzione della conoscenza (Nicol, 2018). Il feedback fornito e quello ricevuto coinvolgono aspetti differenti dell'apprendimento, ed entrambi sono importanti nel promuoverlo. D'altra parte, è stato rilevato come gli studenti percepiscano il formulare un feedback come un processo di apprendimento più potente rispetto al riceverlo, probabilmente per il maggiore coinvolgimento attivo richiesto (Li & Grion, 2019).

La letteratura di ricerca sulla valutazione e sul feedback formativo supporta l'idea che per favorire un contesto inclusivo è importante mettere in atto una valutazione che abbia una preminente funzione formativa, che sia costante, che sia strettamente connessa alla didattica e che utilizzi diverse strategie per fare in modo che tutti gli studenti possano ricevere le informazioni necessarie per migliorare il proprio processo di apprendimento e raggiungere i relativi obiettivi, oltre ad essere stimolati e motivati ad essere protagonisti del proprio apprendimento. Tra queste strategie di valutazione formativa, rivestono un ruolo centrale anche l'autovalutazione, la valutazione tra pari, la co-valutazione. Quest'ultime, oltre a favorire l'apprendimento, possono rendere la valutazione una di quelle "attività comuni" considerate cruciali per raggiungere l'obiettivo dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2011/2014).

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Come sviluppare una scuola inclusiva? Booth e Ainscow (2011/2014) definiscono l'inclusione come «la messa in azione di valori inclusivi» (p. 45), tali valori rappresentano il punto di riferimento per mettere in pratica un progetto di sviluppo inclusivo. In questo contesto ci limitiamo a ricordare, all'interno del più ampio quadro proposto, i cinque valori che secondo gli autori possono contribuire in modo particolare alla creazione di strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole: *uguaglianza, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità*. Per realizzare una scuola inclusiva, in linea con il quadro di valori, molteplici sono le questioni da affrontare e le attenzioni da prestare all'ambiente di apprendimento-insegnamento, almeno tante quanti sono gli indicatori e le domande dell'*Index for Inclusion*. In questo contributo si è scelto di soffermarsi sulla dimensione legata allo sviluppo di pratiche inclusive, in particolare a *come* vengono organizzate le attività valutative e di insegnamento-apprendimento. Si è quindi preso spunto da due indicatori/obiettivi dell'*Index* connessi alla suddetta dimensione: l'apprendere in modo cooperativo e la valutazione a supporto del raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni. Come esaminato, sia l'apprendimento cooperativo che il feedback formativo risultano cruciali nel contribuire a realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, in quanto in grado di favorire la partecipazione di tutti gli studenti e di eliminare gli ostacoli all'apprendimento in un contesto educativo di qualità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, 327(1), 69-82. MECD. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re327.pdf?documentId=0901e72b8125305b>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Arnaiz, P., Linares, J. E., Garrido, C. P., & De Haro, R. (2010). Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria. CARM. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/1.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3. ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (ed. italiana a cura di F. Dovigo). Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2011).
- Echeita, G., Muñoz, Y, Simón, C. & Sandoval, M. (2015). Adaptación de la 3ª revisión de la Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada (Booth, T. y Ainscow, M.). *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(3), 5-19. UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668285/REICE_13_3_1.pdf?sequence=1
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221- 241. UCM. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Grupo editorial Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Edicions SM.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2014a). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. UM. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17. Aishe. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza* (ed. italiana a cura di A. Morganti). Erickson. (Opera originale pubblicata nel 2014).
- Naranjo, M., & Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En A. R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-263). Editorial UOC.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, & A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher Education* (pp. 47-59). PensaMultimedia.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41. CIFE. http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112. UM. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A., & Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Elizalde. <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

CAPÍTULO 9.

LA CURA EDUCATIVA NEGLI INTERVENTI INCLUSIVI

Silvia Guetta

1. INTRODUZIONE

Il tema dell'inclusione, oggi fortemente richiamato per la sua significatività nella costruzione di una pacifica convivenza culturale, si delinea all'interno di una riflessione centrata sull'importanza del riconoscimento della diversità. Partendo da questa necessità l'attenzione pedagogica ha elaborato, fino dagli anni Novanta del secolo scorso, un'ampia letteratura e proposta educativa orientata a creare gli spazi per l'accoglienza e la convivenza culturale con un'approfondita descrizione delle conoscenze e delle competenze necessarie ad educatori e insegnanti per promuovere al meglio questi processi.

Mantenendo il riferimento a questi aspetti, il contributo pone l'attenzione su un altro elemento: quello di promuovere le relazioni di inclusione culturale, sociale, educativa, potenziando la pratica della cura.

L'articolo parte quindi dal considerare la cura come categoria pedagogica che, integrandosi con altre proposte educative, contribuisce a educare l'essere umano a mantenere attiva l'empatia e a costruire un'identità orientata al bene sociale. Dopo aver individuato le ragioni che sostengono l'importanza della cura nei processi di educazione inclusiva, lo scritto considera alcuni dei differenti campi di riflessione pedagogica, come quelli spirituali e meditativi, in considerazione dell'apporto di benessere che possono dare alle relazioni intra e interpersonali.

Passando attraverso il riconoscimento del ruolo svolto dalla comunicazione nell'azione di cura, il contributo si conclude con un riferimento alla pratica della gentilezza educativa. Non vista nel suo aspetto formale, la gentilezza genera la consapevolezza di interconnessioni e interdipendenze tra le persone, gli esseri viventi, le cose, il mondo, e aiuta a spostare il focus dell'educazione da una visione essenzialmente antropocentrica ad una biocentrica.

2. L'IMPORTANZA DELLA CURA NELLE PRATICHE EDUCATIVE

Partiamo da una considerazione tanto banale, ma spesso disattesa quando si parla delle politiche educative e sociali: la cura è un fenomeno fondamentale dell'esistenza. L'essere umano, come ogni altro essere vivente (animale e vegetale) ha bisogno, fin dalla nascita di ricevere cura per vivere, crescere e svilupparsi. È una legge della natura che talvolta viene utilizzata anche in campo pedagogico, ma con una lettura soprattutto adultocentrica, perché vista essenzialmente in una prospettiva di educazione all'autonomia, alle regole, ai comportamenti imposti dalle consuetudini socio-culturali, al bisogno di protezione. “Tutti i bambini nascono felici ben disposti nei nostri confronti, curiosi di noi e del mondo che li accoglie, non hanno paura del futuro. Desiderano solo essere trattati con affetto e pazienza” (Palma, 2014, p. 7).

Sicuramente gran parte dei bambini vive e sperimenta i benefici della cura data dall'accoglienza amorosa ed affettuosa degli adulti, tuttavia, talvolta emerge che le relazioni, si strutturano sulla percezione di quanto i bambini siano capaci di rispondere alle aspettative di tranquillità degli adulti. Ne è una prova quello a cui ci stiamo abituando a vedere da più di un decennio con la dipendenza da smartphone e tablet dei bambini della prima infanzia che, oltre a procurare un danno alle funzioni cognitive, attiva forme di soddisfazione passiva e dipendente. Con la consegna di questi *device*, i bambini hanno una ricezione passiva perché la mediazione culturale, simbolica, educativa e sociale, viene delegata ad oggetti incapaci di rispondere empaticamente ai loro sentimenti e ai loro bisogni. Va però sottolineato che questo comportamento risente del fenomeno sempre più dilagante presente tra gli adulti: l'utilizzo dello smartphone anche quando sono in compagnia. Così i bambini imitano gli adulti e imparano a ricercare il senso della comunicazione nello strumento invece che nella relazione con le persone. Come avremo modo di vedere in seguito, le differenti modalità di ascolto attivo, partecipato ed empatico sono ingredienti fondamentali della cura nell'educazione.

Luigina Mortari (2019) considera che per parlare di cura si debbano distinguere tre contesti tra loro fortemente integrati. Un primo vede la cura come conservazione della vita, sostegno, aiuto, stimolo verso chi viene accompagnato nella crescita. Il secondo come supporto e accompagnamento alla crescita personale e autonoma della persona. È questo il campo della formazione e dell'educazione. È l'accompagnamento alla vita, alla ricerca di senso, alla contemplazione del significato dato dal dare, donare, senza ricevere

o aspettarsi di ricevere. Il terzo, quello più conosciuto, riferito alla cura come riparazione di una ferita, di una lesione, di una malattia del corpo e/o dell'anima.

Si cura non solo con i gesti, ma anche con il pensiero e con le parole. Sono le parole che costruiscono le realtà relazioni che generano poi la rete delle interconnessioni. Le interconnessioni delle facoltà comunicative umane contribuiscono a stabilire relazioni di cura autentiche che sono in grado di accettare la condizione di fragilità, incompiutezza, parzialità che è propria di ogni essere umano. Ogni essere umano non può bastare a sé stesso. La completezza dell'essere si realizza nella scoperta nell'altro di ciò di cui esso è per lui/lei di miglioramento.

Apprendere pratiche di ricerca significa interrogarsi sulla consapevolezza che non possiamo delegare agli altri le nostre responsabilità e neppure la scelta delle nostre azioni e il presentarsi dei nostri sentimenti (Rosenberg, 1998). "Aver cura di sé significa decidere di assumersi il proprio carico ontologico, per non lasciare che il tempo semplicemente passi senza che nessun filo di senso possa essere disegnato nello spazio seppur breve del proprio accadere" la direzione di senso dell'educazione consiste nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé" (Mortari, 2019, p. 46). Incontrandosi con la dimensione dell'intenzionalità e della reciprocità, come direbbe Feuerstein (Feuerstein et al., 2008), l'educazione diventa una pratica di autoformazione attraverso la quale si assume la responsabilità di rispondere alla chiamata di dare forma al proprio tempo della vita allora essa consente di accedere a una dimensione autentica del vivere.

La cura contribuisce e rende concreta la formazione a valori, principi e comportamenti che animano la ricerca del bene inteso come condizione di benessere con sé stessi, con gli altri e con il mondo. È nella esperienza di relazione di positiva, di quella relazione educativa che, accogliendo le molteplici prospettive di visione del mondo, emozioni, sentimenti che viaggiano all'interno del Noi, crea gli spazi per accogliere contemporaneamente la salvaguardia e il rispetto della propria posizione insieme a quella degli Altri. È una relazione che vive con leggerezza, non nel senso della superficialità, ma nel senso della non pesantezza e della non fatica, ma di rispetto, fluidità, libertà nel dialogo, capacità di cogliere velocemente i bisogni e i sentimenti altrui.

Come precisa Franco Cambi (2002, p.119), la cura di sé consiste nel «prendere in custodia la propria esistenza, i propri stati d'animo, il proprio carattere e il proprio destino da parte del soggetto, imponendosi come proprio vigilante e propria guida, teorica e pratica». Solo conoscendo sé stessi, avendo cura della propria anima, ascoltandola,

accogliendola, alimentandola, è possibile avere cura di quella degli altri. È attraverso la disponibilità al dialogo con sé stessi, che ci si apre al dialogo con gli altri. Gloria, potere, ricchezze, sono condizioni di vita passeggere che non curano l'anima, ma solo l'ego. Quell'ego che poi dimentica il bisogno della cura e la richiama a sé solo quando si trova nei momenti di fragilità e difficoltà (Mortari 2019).

3. SPIRITUALITÀ E MEDITAZIONE TRA CURA ED EDUCAZIONE

Lo stretto rapporto tra cura e spiritualità, così come quello tra cura e meditazione, esplora realtà significative anche per la pedagogia. Le caratteristiche spirituali della persona, che sono un insieme di qualità e modalità nelle quali si manifesta la psiche dal punto di vista emotivo, sono una parte molto importante della vita interiore. La spiritualità, anche quando non viene formalizzata e organizzata in forme religiose, è la strada per prestare attenzione all'anima, per essere in contatto con lei ed averne cura nella continuativa esperienza della vita.

La scoperta dell'anima, una scoperta difficile perché, al contrario del corpo, è nascosta e non palese, avviene gradualmente come per la scoperta del corpo. Adin Steinsaltz (2018) sostiene che la consapevolezza della sua esistenza è un'accozzaglia di esperienze differenti: amore e odio, attrazione repulsione, curiosità e apprendimento e simili. Tali esperienze si presentano ciascuna in modo indipendente, e solo in una fase successiva si uniscono a formare una qualche percezione dell'io" (Steinsaltz, 2018, p. 9). L'insieme delle caratteristiche spirituali definiscono lo spazio nel quale l'individuo si confronta con la propria anima. Molto più del pensiero astratto o delle valutazioni intellettuali, sono tali caratteristiche a stabilire chi è una determinata persona.

La meditazione, come ricerca profonda di reciprocità tra pensiero e volontà, vista come dialogo intimo orientato al benessere, è un contributo positivo per la cura di sé. Numerosi studi, anche in ambito educativo (Carosella & Bottaccioli, 2003; Vignoli, 2007), hanno evidenziato che la meditazione può dirigere i processi mentali, arricchire i nostri modi di pensare e attivare circuiti neuronali funzionali all'apprendimento. È questa una pratica trasformativa che richiede allenamento e intenzionalità nell'indirizzare lo sguardo verso orizzonti di senso, per abituare la mente a riconoscere gli atteggiamenti che conducono al bene, alla positività per sé, per gli altri e per il mondo. La meditazione è considerata una modalità per prendersi cura di se stessi, recuperando due elementi fondamentali: lo spazio e il tempo. Integrata alla cura essa orienta uno stile di vita

coerente, un'alimentazione sana, un interesse per la scoperta della vita, un ottimismo che si esprime nella fiducia dell'azione umana a migliorarsi, e un'igiene mentale costante che si esprime attraverso il pensiero positivo.

Come afferma Thich Nhat Hanh (1993), mettere consapevolezza su stessi ed entrare nel processo di trasformazione interiore, è l'unico modo, anche se molto arduo, per cominciare a portare la pace nel mondo. La cura di sé dell'anima, dell'essere, inteso in senso non solo umano, ma essere come mondo vivente, si incontra con la partecipazione alla costruzione di un mondo di pace.

La pace positiva (Galtung, 1980, 2006) nasce appunto nella cura, nella coltivazione personale che ogni individuo crea nella relazione con se stesso e con gli altri, dato che, come invita a ricercare Tich Nhat Hanh (1993), il fondamento della pace è nell'amore, nella compassione e nell'altruismo. Cura e pace si contemplano e si completano. Entrambe sono parte dell'essere ed hanno bisogno di essere coltivate, vissute, comunicate e necessitano del loro tempo, di un rallentamento dei ritmi imposti dalla quotidianità che ci allontana spesso dalle cose essenziali e necessarie dell'essere. Così come la pace non è qualcosa di esterno, qualcosa da conquistare, la cura non è solo un atto esteriore di riparazione di un danno o di una ferita perché la cura non esclude o separa, ma riconosce la stretta interconnessione mente, anima e corpo, oppure semplicemente tra mente e corpo con il loro continuo percepirsi come condizioni materiali e immateriali intrinsecamente interdipendenti (Maturana & Valera, 1992).

4. CURA E COMUNICAZIONE EMPATICA

È indubbio che tutte le pratiche che si realizzano all'interno delle relazioni richiedano una particolare attenzione per come vengono comunicate e veicolate. La comunicazione e quindi l'uso delle parole, in senso generale, hanno un ruolo fondamentale per la riuscita o l'efficacia della comprensione dei messaggi che vengono trasmessi. La comunicazione efficace (Boda, 2005, Gordon, 2014) così come la comunicazione inclusiva (Capperucci & Franceschini, 2020), occupano, in ambito educativo uno spazio privilegiato perché considerate validi strumenti per avere relazioni di successo, in particolare con gli studenti e le famiglie.

Nella comunicazione la parte verbale ha un suo peso, non assoluto, per quanto l'attenzione sia generalmente orientata a queste, ma sicuramente fondamentale. Il modo

e il contesto all'interno le parole vengono dette per inviare il messaggio, hanno grande responsabilità nella riuscita della qualità della relazione.

Conoscere il vocabolario della cura, significa, ricollegandosi a quanto considerato sopra, un impegno educativo oltre che politico. Sicuramente un impegno che richiede non solo dedizione e competenze, aspetti fondamentali di ogni relazione educativa, ma anche il superamento delle barriere della contingenza che limitano fortemente, con la tecnologia, gli spazi e i tempi della cura e della comunicazione. Non sempre la relazione educativa è una relazione di cura o una relazione inclusiva. La sua natura la vorrebbe tale, ma è necessario assumere che l'educazione allontana spesso l'essere umano dalla cura di sé, con conseguenza di perdita di possibilità di curare gli altri e il mondo.

La consapevolezza di questi aspetti emerge in modo evidente se, nel considerare la comunicazione, viene indagato il campo della comunicazione empatica o, come teorizza Rosenberg (1998), della comunicazione nonviolenta. Con questo riferimento Rosenberg propone una lettura impegnativa, quanto profonda di una comunicazione che apre alla dimensione del benessere, attraverso la cura della propria empatia. I presupposti di partenza considerati in questo approccio, sono ritracciabili nelle qualitativamente, permanenti e differenti forme di violenza che passa attraverso l'educazione, e nelle realtà sociali e culturali in cui viviamo. L'essere umano nasce con capacità empatiche straordinarie. Capacità che attivano cura e richiesta di benessere. Con l'educazione agli schemi considerati dagli adulti essenziali per il vivere sociale e per lo sviluppo della persona, le competenze empatiche, in molti casi, cominciano gradualmente a entrare in disuso per essere sostituite dalla logica del giusto e sbagliato; permesso e proibito. L'educazione perde il suo rapporto con la cura, l'empatia, la conoscenza profonda (Rosenberg, 1998), capace di far conoscere l'essere umano nella sua complessità come individuo, essere sociale e essere biologico (Morin, 2018).

Rosenberg (1998) afferma che le competenze empatiche vengono sostituite, durante lo sviluppo, per mezzo degli apprendimenti, culturali con la comunicazione violenta. Molti dei modelli educativi proposti fin dalla prima infanzia abitano ad una comunicazione violenta che colpisce se stessi e poi si rivolge agli altri. Al contrario, la stretta connessione con l'ascolto interiore previene le ferite esteriori sia quelle corporee che quelle relazionali. Nella nostra quotidianità compiamo azioni o comunichiamo messaggi che riteniamo innocui perché assorbiti dalle esperienze educative pregresse o perché considerate valide culturalmente. Esempi tra questi sono i giudizi moralistici utilizzati spesso nei confronti di persone che non agiscono in armonia con i nostri valori.

Oppure i paragoni che annullano il riconoscimento del valore della persona, le sue qualità perché considerate di poco conto nei confronti di quelle di altri. La lista potrebbe proseguire a lungo, ma, piuttosto che elencare quali siano gli aspetti della comunicazione che blocca l'empatia, interessa inserire la riflessione di come venga dato spazio all'ascolto empatico, uno degli elementi essenziali della cura e della comunicazione.

L'ascolto empatico, per la sua capacità di sintonizzarsi senza sostituirsi all'altro, deve in primo luogo essere sviluppato nella relazione con noi stessi. Il modo con cui trattiamo noi stessi, la cura, la protezione, l'attenzione al valore del benessere e la continuità che esercitiamo di queste pratiche preserva dalla comunicazione violenta, perché fino a quando siamo violenti con noi stessi, saremo facilmente violenti anche con gli altri e con il mondo. "Quando i pensieri critici che formuliamo su noi stessi ci impediscono di vedere al bellezza che è in noi, perdiamo la connessione con l'energia divina che ci sostiene. Condizionati come siamo a vedere noi stessi come oggetti – oltretutto, oggetti pieni di difetti – c'è da sorprendersi che molti di noi finiscano per essere violenti verso sé stessi? (Rosenberg, 1998, p. 156).

Fino a quando utilizziamo lo strumento della valutazione verso noi stessi e verso gli Altri/e lo spazio dell'empatia è offuscato da un atteggiamento violento, per niente stimolante, ma sono bloccante e denigratorio. Il cambiamento educativo sta nella capacità realizzare pensieri, comunicazioni e comportamenti inclusivi, sapendo mantenere un dialogo aperto tra i sentimenti, le emozioni, i pensieri, le azioni dell'Altro/a nel rispetto di una relazione autentica di scambio e di crescita delle persone.

5. GENTILEZZA E INCLUSIONE

Nella sua pratica educativa la cura viene proposta attraverso differenti modalità che riescono a integrare pensieri, sentimenti, parole e comportamenti. Una di queste è la disponibilità e la capacità di stare nella gentilezza. Nell'ultimo decennio diversi Autori (Palma & Canuti, 2019) hanno evidenziato qual è il potere che questa dimensione dell'essere ha sulle e nelle relazioni. L'educazione gentile permette di uscire dal modello di una formazione performante, ma anche fortemente parcellizzata, spesso non in grado di cogliere le interconnessioni e le interdipendenze che sono alla base delle relazioni umane, ma anche delle relazioni con le cose, la natura e gli altri esseri viventi. La gentilezza aiuta ad affrontare anche il tema della sopravvivenza della specie umana più che del pianeta. Il pianeta, infatti non vive il pericolo sopravvivere, è l'essere umano che

proietta su di esso la sua fragilità causata dalla sua stessa azione distruttiva, dai suoi errori, dalla sua precarietà (Lumera & De Vivo, 2020).

L'educazione deve quindi mettere in evidenza che la realtà è costituita da sistemi interdipendenti e complessi, e che l'essere umano non può esimersi dal considerarsi tale. Ogni intervento di attenzione, di cura, di miglioramento e di gentilezza, apre alla comprensione interconnessione e all'interdipendenza.

La gentilezza è un elemento che crea inclusione perché crea reciprocità, consapevolezza dell'importanza della interconnessione. Essa non si riduce a un comportamento formale, esteriore, necessario per stare in società. Al contrario, essa si inserisce in quella comunicazione che ha la capacità "di cogliere i sottili fili della relazione, di osservarne le sfumature, sentirne la consistenza e apprezzarne l'esistenza stessa" (Canuti & Palma, 2017, pp. 17-18.) Quando la comunicazione è centrata sull'ascolto che dà conferma dell'importanza, del significato, della natura e della profondità di quanto viene comunicato, le relazioni sono significative ed autentiche. La centratura sulla propria persona comincia a lasciare il posto al decentramento cognitivo ed emotivo e lo spazio dell'incontro per il dialogo, riduce la formazione di pregiudizi, reazioni, pensieri negativi.

La pratica della gentilezza, da educare ed allenare nella quotidianità, collegata alla cura, all'ascolto, alla gratitudine e al sorriso, qualifica le relazioni umane. Ogni comunicazione che rivolgiamo all'esterno è ugualmente interconnessa con la comunicazione interiore. Pertanto, il dialogo interiore è quello che orienta le relazioni. Se non siamo gentili con noi stessi, se non ascoltiamo i nostri sentimenti come espressione dei nostri bisogni, usiamo giudizi, condanne, o ci consideriamo come vittime, oppure viviamo nel rancore, nella rabbia o nel senso di colpa, il nostro dialogo interiore comunicherà i nostri sentimenti all'esterno. La cura che mettiamo nel nostro dialogo interiore, si rifletterà nella relazione con ciò e chi ci circonda.

La gentilezza è la cura delle relazioni quotidiane "quello che occupano i nostri spazi affettivi in qualunque dimensione, partner, figlio, amico, amica, collega, capo. Spazi professionali e spazi personali con pochissime distinzioni, se non quelle che il contesto operativo considera, ma mai gli abusi di potere, la prevaricazione, l'arroganza e la prepotenza" (Canuti & Palma, 2019, p. 11). La cura della relazione è dove c'è scambio, riconoscimento apprezzamento e rispetto. Una pratica di vita che non si insegna, ma che si coltiva e si vive e nella coerenza tra comportamento pensieri e parole. È saper donare dal cuore mentendo salde la propria autenticità e la propria identità. L'unicità della

persona si esprime anche come una parziale completezza che trova le sue parti mancanti nella possibilità di vivere e condividere relazioni autentiche con l'Altro/a.

6. CONCLUSIONI

Fare del bene fa bene. È questa una necessità evolutiva della specie, ed è su questa pista di riflessione che va costruita l'educazione civica come esperienza concreta di interazione e interconnessione con l'Altro/a inteso come tutto ciò che è esterno e ci circonda e del quale ogni essere è parte sostanziale. L'educazione deve trovare le strade per passare da un modello antropocentrico, dove l'essere umano vive la contrapposizione della diversità con l'Altro/a, rischiando talvolta di fare uso della violenza, non necessariamente diretta, con un modello biocentrico, dove la vita, il motore della relazione, non si costruisce con la competizione e il confronto, ma si realizza nella cooperazione, nella interconnessione e nella interdipendenza. È un passaggio che avvertiamo sempre più necessario dalla urgenza dei fatti e dal bisogno umano di recuperare la connessione con il mondo.

Con questa riflessione sul cambiamento di paradigma culturale e sociale concludiamo questa breve saggio su come il riferimento alla cura, debba essere anche inteso come educazione al rispetto del proprio sentire, alla ricerca del bello e della relazione empatica di qualità. La coltivazione dei valori come l'ottimismo, la gratitudine, il perdono, l'ottimismo e la gentilezza rappresentano i punti di riferimento di ogni relazione umana che sia capace di superare la contrapposizione io/altro-a per riconoscersi in relazione a un Noi non omologante, ma rispettoso delle autenticità e originalità di ogni essere umano e vivente. Il benessere personale, quello di coloro con cui entriamo in relazione e quello del mondo, sono realtà concrete che richiedono rispetto e riconoscimento e sulle quali è necessario investire ogni sforzo educativo presente e futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Boda, G. (2005). *Life Skills. La comunicazione efficace*. Faber Carocci.
- Bottaccioli, F., & Carosella, A. (2003). *Meditazione, psiche e cervello: una guida per accostarsi in modo scientifico alle tecniche meditative*. Tecniche nuove.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.

- Canuti, L., & Palma, A. M. (2017). *La gentilezza che cambia le relazioni. Linfe vitali per arrivare al cuore*. FrancoAngeli.
- Canuti, L., & Palma, A. M. (2019). *Creare relazioni autentiche. Nutrire il cuore con i frutti dell'albero della gentilezza*. FrancoAngeli.
- Capperucci, D., & Franceschini, G. (2020). *Introduzione alla pedagogía e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Guerini Scientifica.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Erickson.
- Galtung, J. (1980). *Essays in Peace Research*. Ejlers.
- Galtung, J. (2006). *La trasformazione dei conflitti con mazzi pacifici*. Centro Studi Regis.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. La Meridiana.
- Hanh, T. N. (1993). *La pace è a ogni passo*. Casa Editrice Astrolabio.
- Kaplan, A. (1986). *La meditazione ebraica*. Giuntina.
- Lumera, D., & De Vivo, I. (2020). *La biologia della gentilezza*. Mondadori.
- Maturana, H., & Valera, F. (1992). *Macchine ed esseri viventi*. Astrolabio Ubaldini.
- Morin, E. (2018). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica della cura*. Mondadori.
- Mortari, L. (2019). La primarietà ontologica della cura. *Rivista Sperimentale di freniatria*, 3(14), 73-86.
https://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=65097
- Palma, R. (2014). *Facile felicità*. GoWare.
- Pinhas, Y. (2018). *La saggezza velata*. Giuntina.
- Rosenberg, B. M. (1998). *Le parole sono finestre [oppure muri]*. Esserci Edizioni.
- Steinsaltz, A. (2018). *L'anima*. Giuntina.
- Vignoli, F. (2007). *La meditazione come metodologia formativa*. M.I.R.

CAPÍTULO 10.

**QUALI COMPETENZE PER I DOCENTI INCLUSIVI? IL PROFILO DELL’
*EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION***

Ilaria Salvadori, Matteo Maienza, Davide Capperucci

1. INTRODUZIONE

I rapidi cambiamenti che hanno riguardato il nostro tempo richiedono agli insegnanti di essere preparati ad affrontare le sfide di una realtà globale in costante trasformazione, a diventare culturalmente e pedagogicamente competenti nel creare ambienti di apprendimento adatti per tutti gli studenti e garantire loro valide opportunità educative. Al fine di ottenere un progressivo miglioramento qualitativo dei sistemi formativi e della didattica, le agende politiche internazionali, europee e nazionali hanno dato priorità ad un modello di educazione equa, inclusiva e sostenibile che ha visto l’affermarsi di logiche pedagogiche evolutive in grado di provocare auspicabili cambiamenti culturali sui singoli individui e sulle comunità.

Un ambito di possibili interventi da attuare per sviluppare sistemi inclusivi e garantire apprendimenti efficaci e successo formativo a tutti gli studenti viene ritenuto quello della professionalità docente. Ci si chiede come essa possa essere profilata sulla base di competenze, ma anche di atteggiamenti e implicazioni valoriali. Quali sono le competenze necessarie agli insegnanti per attuare pratiche inclusive e sostenibili? Quali modelli formativi per i docenti futuri e per quelli in servizio possono apparire coerenti con la complessa contemporaneità? Queste domande rappresentano il punto di partenza del presente contributo che intende mostrare come, oltre a sviluppare sistemi educativi inclusivi dal punto di vista organizzativo, occorre anche che ogni insegnante acquisisca le competenze necessarie per essere un docente inclusivo e trasformativo.

Nel 2012 l’Agenzia europea per i bisogni speciali e l’educazione inclusiva ha elaborato un profilo del docente inclusivo che, congiuntamente al modello tratteggiato nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo, potrebbe diventare un punto di riferimento per una professionalità consapevole che riflette e agisce

pratiche inclusive aprendosi in direzione di un'educazione alla cittadinanza globale. Per tale scopo occorre favorire un clima culturale aperto verso l'inclusione e predisporre percorsi formativi adeguati che accompagnino gli insegnanti attraverso il modellamento su pratiche inclusive.

Dopo una presentazione del contesto teorico e il richiamo alla normativa sull'inclusione, il contributo si concentrerà sul Profilo europeo dei docenti inclusivi argomentando i valori e le aree di competenza individuate in riferimento al contesto italiano come possibile strumento di autovalutazione degli atteggiamenti e delle opinioni personali, delle conoscenze e delle abilità in materia di inclusione scolastica.

2. IL CONTESTO TEORICO DI RIFERIMENTO

I principi e i valori di una *Inclusive Pedagogy* sono oggi riconosciuti, sostenuti e legittimati grazie ad una crescente riflessione della ricerca pedagogica da un lato e di indicazioni e normative nazionali e sovranazionali dall'altro. Sviluppare logiche inclusive nelle scuole è considerato un processo continuo da attuarsi sulla base di principi guida o concetti chiave per radicare pratiche didattiche consapevoli (Franceschini, 2018; Ianes, 2014, 2019; UNESCO, 2016; 2017) e garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti, come indicato nell'obiettivo 4 dell'Agenda per lo sviluppo sostenibile. Gli atteggiamenti inclusivi che tutti gli insegnanti sono chiamati a sviluppare non si traducono però o si esauriscono solo nell'assunzione di strumenti compensativi e/o misure dispensative; essi richiedono intenzionalità progettuali e riflessive continue. Per attuare una scuola come "agorà pedagogica inclusiva" (Bocci, 2019), tanti sono i fattori da considerare che possono facilitare oppure inibire il diffondersi di pratiche inclusive.

Per gli insegnanti (specializzati e curricolari) e i professionisti dell'educazione e della formazione diventa prioritario non solo acquisire competenze ma anche maturare valori e credenze da tradurre in atteggiamenti adeguati a sviluppare equi sistemi educativi (Agenzia europea, 2012; Engelbrecht, 2013). Assumere atteggiamenti intenzionalmente inclusivi nell'attuare strategie educative per "tutti" gli studenti (Florian, 2012) comporta un elevato livello di collaborazione e condivisione di esperienze di insegnamento che, anche tramite il modellamento sulle buone pratiche, permetta di adottare approcci e metodologie efficaci (Black-Hawkins, 2012) sostenute da una riflessione nell'azione, da

un agire pensato, da un *habitus* inclusivo da incentivare come una sorta di metacompetenza.

Sono necessarie anche: una visione condivisa del significato di inclusione e dei valori ad essa correlati in modo da operare e collaborare con i colleghi su un terreno comune, una sintesi di evidenze e buone pratiche a sostegno della progettualità diffusa che possano costituire àncore per riflessioni ulteriori, interventi specifici per la formazione professionale in ingresso e in servizio e soprattutto, una cultura inclusiva diffusa che riguarda “la qualità della partecipazione” (McMaster, 2012).

Tony Booth e Mel Ainscow individuano una serie di valori caratterizzanti una cultura inclusiva, sintetizzabili nelle seguenti azioni che un insegnante deve esercitare:

Sostenere tutti a percepire il senso di appartenenza [alla comunità]; aumentare la partecipazione di bambini e adulti nelle attività di apprendimento e di insegnamento, nelle relazioni e nelle comunità scolastiche; ridurre l'esclusione, la discriminazione, le barriere all'apprendimento e alla partecipazione; considerare le differenze tra bambini e tra adulti come risorse per l'apprendimento; sottolineare lo sviluppo delle comunità e dei valori scolastici, oltre ai risultati; ristrutturare culture, politiche e pratiche per rispondere alla diversità in modo da valorizzare tutti allo stesso modo (Booth e Ainscow, 2011, p.11).

Per David Mitchell (2015) una *Inclusive education* si costruisce nell'intersezione di più elementi a partire da una condivisione nella comunità scolastica del concetto di inclusione come portatore di valori etici universali e condivisibili, per comprendere poi la necessità di adattare il curriculum, le pratiche di insegnamento e i processi valutativi al contesto di classi arricchite dalla presenza di alunni con bisogni speciali che vanno riconosciuti nella loro unicità, per garantire a tutti supporti e risorse adeguate. Le pratiche didattiche, organizzative e socio-emotive agite in collaborazione con i colleghi, vanno ad incidere sui progressi degli alunni (Finkelstein et al., 2019).

Introdurre il cambiamento nelle culture e nei modelli organizzativi è un processo che può comportare difficoltà e resistenze. Bisogna essere consapevoli che, talvolta, sussistono dinamiche relazionali competitive tra gli insegnanti e abitudini consolidate a lavorare in autonomia che ostacolano una visione più ampia dei fenomeni. Anche in considerazione di tali aspetti diventa prioritario agire sulle dimensioni fondamentali che permettano processi formativi inclusivi quali concetti, politiche, pratiche e sistemi (UNESCO, 2016; 2017).

La strada per l'inclusione ha comportato un grande impegno programmatico nei vari paesi tradotto in una serie di azioni e strategie per realizzare «la scuola di tutti e di ciascuno» (Carta di Lussemburgo, 1996), come ad esempio il documento *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva* (2014) che presenta alcuni criteri da adottare per incentivare processi inclusivi: 1. Avviare il processo prima possibile; 2. Acquisire la consapevolezza che l'educazione inclusiva è un bene per tutti; 3. Formare professionisti altamente qualificati; 4. Attivare sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento consolidati; 5. Avere dati attendibili per strutturare interventi adeguati.

Altri progetti hanno invece posto l'attenzione sulla formazione professionale continua, considerata una priorità nell'ottica di implementare sistemi educativi inclusivi, come *Responsabilizzare gli insegnanti per promuovere educazione inclusiva* (2015), *L'Aggiornamento professionale degli insegnanti per l'inclusione scolastica* (2020) e *Cambiamento del ruolo degli insegnanti specialistici a sostegno dell'educazione inclusiva*, un progetto avviato nel 2017 e tutt'ora in corso che cerca di definire i ruoli e le relazioni tra insegnanti curricolari e di sostegno.

La collaborazione e il lavoro di gruppo, il sostegno di tutti gli alunni, la valorizzazione delle differenze e specificità di ciascuno assieme ad un aggiornamento professionale continuo qui richiamati, sono valori essenziali che trovano un raccordo nel *Profilo* dei docenti inclusivi elaborato dall'Agenzia all'interno del progetto *Teacher Education for Inclusion* (TE4I), come illustrato di seguito.

3. DESCRIZIONE E ANALISI DELLO STRUMENTO

Il Profilo Europeo dei Docenti Inclusivi, elaborato all'interno del programma Teacher Education for inclusion (TE4I, 2011) nasce con l'intenzione di sviluppare uno standard formativo condiviso e di qualità per le competenze professionali dei docenti. Lo strumento mette a confronto i risultati ottenuti durante il triennio di attività del progetto 2009-2011 in cui lo staff dell'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (EASNIE) ha elaborato un documento aperto al dibattito con oltre 100 esperti, tra professionisti del settore, insegnanti, formatori, studenti, personale della scuola e di sostegno, rappresentanti della comunità scolastica. Al termine della prima campagna di studio è stato presentato a Zurigo un ampio documento che mette in luce il ruolo fondamentale dei valori e dei comportamenti nell'istruzione in generale e in particolare

nell'istruzione inclusiva di cui va tenuto conto nei percorsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento.

Con la seconda campagna di studio che si è tenuta nella primavera del 2011 c'è stata l'occasione di validare le attività precedentemente svolte attraverso nuclei di lavoro tematici interattivi a cui hanno preso parte anche diversi rappresentanti tra studenti (con e senza bisogni educativi speciali), genitori e familiari, rappresentanti delle comunità locali, docenti di ruolo, dirigenti scolastici, docenti di sostegno, ispettori scolastici, amministratori locali, docenti neo laureati, formatori e dirigenti.

In questa sede sono stati inseriti gli elementi di convalida del profilo attraverso la raccolta dei dati al fine di individuare i temi emergenti e le idee chiave; le attività hanno visto la discussione tra gli esperti e i soggetti interessati, conversazioni a grandi e piccoli gruppi, successivamente è stato richiesto di verificare le idee e i messaggi presentati mediante l'accordo o l'eventuale contestazione dei dati.

La triangolazione delle informazioni (Creswell & Miller, 2000) ha permesso di convalidare la proposta del Profilo dei Docenti Inclusivi basato su quattro valori di competenza in cui, tuttavia, le *aree di competenza* composte dai tre elementi – atteggiamenti, conoscenze e abilità – restano un campo aperto alla discussione¹.

Il testo definitivo del documento è stato presentato a Bruxelles nella primavera del 2012 durante l'evento di presentazione del progetto TE4I in cui è stata proposta un'ulteriore verifica del Profilo mediante l'analisi delle riflessioni e del valore potenziale dello strumento. Sono emerse, a conclusione dei lavori, alcune necessità che è giusto ribadire: lo strumento del Profilo dei Docenti Inclusivi è stato creato al fine di stimolare il dibattito e la riflessione, viene riportata la necessità di ampliarne la conoscenza tramite azioni di cooperazione con altre organizzazioni internazionali e assicurare un'ampia diffusione della ricerca. La relazione di sintesi del progetto sostiene che:

è necessario lavorare sull'analisi e l'organizzazione dei corsi: il quadro di riferimento delle competenze dei docenti è una rosa di strumenti da usare per

¹ Le politiche europee per la formazione dei docenti sono riportate anche nell'Obiettivo Strategico ET2020 e indicano un certo numero di implicazioni della formazione basata sul criterio di competenze. Tra queste ricordiamo le otto competenze-chiave (saper comunicare nella lingua madre, saper comunicare nelle lingue straniere, competenza matematica di base scientifica e tecnologica, competenze digitali, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale) che sono ritenute necessarie all'inserimento nel mondo del lavoro per promuovere la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.

migliorare la professione docente e promuovere la qualità dell'istruzione. La ricerca futura può concentrarsi anche sulla valutazione sistematica del profilo all'interno di specifici ambiti formativi iniziali, molti paesi, infatti, hanno rivisto la struttura del proprio percorso di formazione e abilitazione all'insegnamento in linea con un approccio inclusivo. I benefici maggiori dell'inclusione, insieme ad altre priorità come la giustizia sociale e la coesione della comunità sono a lungo termine, gli investimenti nell'istruzione pre scolare e in sistema di istruzione rappresentano un uso più efficace delle risorse rispetto al finanziamento di iniziative a breve termine rivolte a settori specifici o al sostegno di determinati gruppi emarginati» (EASNIE, 2011, p. 77).

La strategia di adozione del Profilo costituisce il primo passo di un sistema scolastico basato sui valori democratici, di accettazione delle diversità, di valorizzazione delle differenze, di promozione e sviluppo delle metodologie di apprendimento cooperativo e condiviso, con la raccomandazione di favorire un approccio didattico basato sulla competenza, in cui gli studenti possano applicare conoscenze e capacità con un approccio professionale alla loro vocazione.

4. DISCUSSIONE

Le aree di competenza a cui fanno riferimento i valori fondamentali del Profilo sono costituite da alcuni indicatori che, a sua volta, fanno riferimento ad atteggiamenti, conoscenze e abilità. I valori sono incentrati sulla promozione di buone pratiche per l'educazione inclusiva, che comprendono sotto il proprio ombrello varie strategie diversificate per agire sui quattro assi che compongono il profilo del docente inclusivo. Le attitudini riguardano le idee e le opinioni personali sulle possibilità offerte dall'inclusione scolastica: il docente è chiamato a interrogarsi sulla propria conoscenza delle differenze che esistono, ad esempio, tra integrazione e inclusione e a riflettere sul valore dell'inclusione degli alunni con disabilità. L'obiettivo di questo punto è considerare la differenza come una risorsa e una ricchezza, al fine di mettere in atto quei processi personali necessari per agire in modo da *valorizzare le diversità degli alunni*. Per questo, al docente viene richiesto di riflettere sulle proprie opinioni personali anche sul concetto di "differenza" e se questo possa costituire un ostacolo al percorso di apprendimento del gruppo classe. Le conoscenze, oltre a riguardare i concetti chiave come "inclusione" e

“diversità”, si applicano alle metodologie didattiche e alle strategie per l’apprendimento diversificato: il docente inclusivo conosce i meccanismi del processo di apprendimento, è in grado di attuare una valutazione formativa centrata sui punti di forza dell’alunno, ed è in grado, tra l’altro, di definire, applicare e revisionare i piani didattici personalizzati e i piani educativi individualizzati.

La necessità di adottare un simile approccio, oggi è divenuto un aspetto indispensabile per la vita professionale di tutti i docenti che si trovano a gestire classi sempre più eterogenee da un punto di vista culturale, linguistico, sociale, oltre agli aspetti legati all’attenzione crescente verso i disturbi specifici dell’apprendimento. Questi aspetti non possono essere delegati solo agli insegnanti di sostegno, ogni docente dovrebbe coltivare il proprio bagaglio per *promuovere il successo scolastico di tutti gli alunni*, nessuno escluso. La sostenibilità educativa poggia le sue basi sul concetto di “capacità” necessaria per coltivare «alte aspettative di successo per tutti gli alunni». Come ha evidenziato Bocci (2018) ad eccezione del PF24 non esistono ad oggi percorsi per la formazione dei futuri insegnanti di scuola secondaria. Questa situazione non tiene conto delle esigenze sempre più diversificate della scuola di oggi.

5. CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

I quattro valori fondamentali del programma TE4I messo a punto dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva rappresentano il primo passo importante e concreto nell’adozione di un “modello” comunitario di sviluppo del personale della scuola. Il Profilo che ne consegue, per sua natura, è aperto a sviluppi futuri anche in seguito al processo di adozione e continua validazione dello strumento che ne deriva. Le otto aree di competenza di cui si compone il Profilo dei docenti inclusivi possono delineare uno strumento di autovalutazione durante i percorsi di formazione iniziale e abilitazione all’insegnamento. Inoltre è possibile utilizzare lo strumento per l’autovalutazione dei docenti in servizio: da un lato monitorando atteggiamenti, conoscenze e abilità sull’educazione inclusiva, dall’altro per coltivare le proprie competenze professionali e il proprio *life-long learning* nell’ottica di una “sostenibilità educativa”. Lo sviluppo professionale rappresenta la naturale continuità della formazione iniziale che i docenti, in quanto professionisti dell’apprendimento, sono chiamati a svolgere in un continuo *aggiornamento formativo*.

In Italia con il DPR del 28 marzo 2013 viene istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che ha l'obiettivo di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo per l'istruzione e la formazione. Il procedimento di valutazione (Art. 6) si sviluppa "in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione" attraverso l'analisi e verifica del proprio servizio (valutazione interna), l'individuazione delle situazioni da sottoporre a verifica e la ridefinizione del piano di miglioramento (valutazione esterna), la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali. Il Profilo del Docente Inclusivo qui riproposto, rientra nella sezione 1. *Contesto e risorse* e più nello specifico nell'area 1.4 *Risorse professionali* del Rapporto di autovalutazione (RAV) definito dal SNV. Inoltre, la legge 107/2015 introduce un fondo per "il merito del personale docente" e consente alle istituzioni scolastiche di agire in autonomia per un suo utilizzo funzionale alla valorizzazione della professionalità dei docenti.

La scuola, attraverso il Comitato di Valutazione (CdiV) composto da rappresentanti dei docenti, dei genitori e da un rappresentante esterno nominato dall'ufficio scolastico regionale, e presieduto dal dirigente scolastico:

individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico di [tutti] gli studenti; dei risultati ottenuti dal docente [...] in relazione al potenziamento delle competenze e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (Legge 107/2015 art. 1 comma 129 punto 3).

Le ricadute di questo modello possono essere ricondotte ai quattro target sensibili che riassumiamo nella Figura 1 come possibili *outcome* per una adozione del Profilo come strumento di autovalutazione del docente.

Figura 1 *Quattro target sensibili per l'autovalutazione delle competenze inclusive*



In questo senso, la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali rappresenta un momento dell'istruzione che incorpora momenti di socializzazione con il gruppo classe e momenti di meditazione dell'adulto, insegnante curricolare o di sostegno con l'intento di identificare il potenziale di apprendimento in un contesto inclusivo e assistito: «in linea con il modello di scuola inclusiva, non è ammesso un sistema di valutazione diverso per gli alunni con disabilità, bensì che è il sistema scuola nel suo complesso più ampio a rendersi flessibile e ad adattare i propri modelli di valutazione alle esigenze e alle peculiarità di una molteplicità di alunni» (Zappaterra, 2012 p.120).

Allo stesso tempo è necessario adottare una “prospettiva verticale” per coltivare l'immagine dell'alunno con bisogni educativi speciali come futuro adulto. Per fare questo, Navarra (2019) delinea due strade principali: la prima, affrontare l'insostenibilità della nostra epoca con approccio pessimistico o peggio, indifferente. La seconda, attraverso una visione positiva, concentrata sulla ricerca e individuazione di soluzioni. Sulla spinta alla mobilitazione di tutti, proprio a partire dai giovani. Questo tipo di approccio diretto a coltivare la libertà sostanziale (Sen, 2000) ci offre «la possibilità di prenderci cura di altre forme viventi e dell'ecosistema, non solo per la ricaduta sul nostro benessere, ma anche per il valore intrinseco e il rapporto fiduciario verso di esse» (Navarra, 2019 p.37).

Una possibile risposta alla complessità sistemica attuale può essere quella di orientare lo sforzo educativo nella direzione di maturare una consapevolezza inclusiva come una metacompetenza per attuare strategie educative efficaci garantendo il diritto all'educazione di ciascuno. Al di là dei contesti specifici in cui si esercitano le singole expertise degli insegnanti, occorre rimarcare che sussistono principi comuni, comportamenti, atteggiamenti e valori etici da tener ben presenti se si vuole promuovere una educazione inclusiva e democratica.

BIBLIOGRAFIA

- Black-Hawkins, K. (2012). Developing inclusive classroom practices: what guidance do commercially published texts offer teachers? *European Journal of Special Needs Education*, 27 (4), 499–516.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva in M.V. Isidori (a cura di) *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. FrancoAngeli.
- Creswell, J.W., Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39, 3.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n.80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115–118.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide ed opportunità*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-across-europe-challenges-and-opportunities>
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275–285.
- Franceschini, G. (2018). Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca, *Studi sulla Formazione*, 21, 201-216.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D. (2019). *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*. FrancoAngeli.
- Legge del 13 luglio 2015 n.107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni normative vigenti*.

- Navarra, P. (2019). Verso un'utopia sostenibile, in Alessandrini, G. (a cura di) *Sostenibilità e capability approach*. Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- UNESCO IBE [International Bureau of Education] (2016). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education, training tools for curriculum development. Geneva. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Zappaterra, T. (2012). La valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali, in Capperucci, D. (a cura di) *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Franco Angeli.

CAPÍTULO 11.

**COGNITIVE UNDERPINNINGS OF DIGITAL LEARNING: THE CASE OF
MULTIPLE DIGITAL TEXTS**

Costanza Ruffini, Chiara Pecini and Christian Tarchi

The current digital context is an increasingly complex reality in which everyone, especially children, is required to face very complex tasks that require good cognitive control skills.

Due to the health emergency from Covid-19, there has been a sudden shift to distance education all around the world, with the consequence that the use of online platforms for digital learning has become a daily practice for many students, at different grades. Thus, we have witnessed a natural experiment on the strengths and weaknesses of digital learning, which provided important information to rethink and guide the school of the future. In particular, it is hypothesized that complex cognitive and self-regulatory processes are involved in digital learning, with greater repercussions on young students or with special needs.

Recently several authors critically emphasized how modern web connectedness is "recalibrating" our brain (Greenfield, 2015), leading it towards habits, such as the instant gratification, induced by "likes" or the "online disinhibition" (Suler, 2014) which, in turn, promotes a sort of "digital fire" and "digital dementia" (Ghidoni, E. oral communication, Webinar AIRIPA 2021). Reading and learning through the written code are the targets of such changes: the book is often replaced by the screen (Kress, 2003), a quick and superficial reading prevails on a deeper one (Wolf, 2012), the use of hypertext may open up to distractions and processes of widespread rather than selective attention (Greenfield, 2013) and the alphabetic code is often substituted with the iconic one (Simone, 2002). All these changes represent challenges for our brain, leading to a sort of "deskilling" of the cognitive capabilities necessary to learn. Similarly, the use of digital multitasking strategies is associated with cognitive changes that lead to greater susceptibility to interference from irrelevant environmental stimuli (Ophir, 2009), leak of the attentional focus (Loh, 2016), multisensory integration (Lui & Wong, 2012) and shifting from one task to another (Alzahabi, 2013). These changes mirror the adaptation of our brain to the

new digital environment (Barr et al., 2015). Consistently with this hypothesis, recent neuroimaging studies showed that behavioral and cognitive changes are associated with modifications in the organization of the brain. Specific brain circuits are "fed" by the internet environment, whereas others are deprived. For example recent studies attest an increase in the use of the system that filters environmental stimuli as a function of salience (Ward et al., 2017), of the reward circuit (Loh, 2016) and of the neural systems underlying visuo-spatial processing (Horowitz-Kraus et al., 2018), while the orbitofrontal circuit underlying behavior control (Zhou et al., 2017) and the reading areas in the left hemisphere (Horowitz-Kraus et al., 2019) tend to be less engaged by the digital stimuli.

Conversely from the use of technologies for social and playful purposes, distance teaching and digital learning require to a greater extent process of cognitive and motivational control, even compared to traditional "in presence" education. For example, a student facing digital learning must frequently change strategy for processing information (e.g. switch from video to digital text or to paper text, etc.), sustain endogenous attention in absence of natural external stimuli (e.g. eye contact and social reinforcement provided by the relationship between peers), take notes from video lessons by coordinating the visual-verbal integration from different devices, understand and integrate multiple digital texts by updating the information temporarily kept in memory, inhibit actions such as "web-surfing" or the use of the network for extra-curricular purposes during lessons (e.g. responding to a WhatsApp message).

Controlling attention, correctly coding and updating the information kept in memory and flexibly executing different processing strategies according to the environmental context are the basic processes of cognitive control, named Executive functions (EFs). EFs are necessary when instinctive or automated behaviors are not sufficient for adapting to the environment or to achieve internal or external goals (Butterfuss & Kendeou, 2018). In literature there are various EFs explicative models, the most widespread of which is the model of Miyake and collaborators (Miyake et al., 2000), enriched then by Diamond's contribution (Diamond, 2013). Three central executive components are identified that can be differentiated but share the underlying processes: shifting, inhibition and working memory (Miyake et al., 2000). Shifting is defined as the ability to free oneself from the perseveration shown by automatisms and it allows to pass through one activity to another. Inhibition consists in the possibility of resisting from carrying out an automatic activity in favor of a new one and in controlling interference. Working memory allows you to check and monitor information. These three executive

functions represent basic functions that are involved in more complex functions, such as abstract reasoning, problem solving, planning (Diamond, 2013). EFs are closely linked to the concept of self-regulation, understood as a set of processes that allow people to control their behavior, emotions and cognitive functioning (Hofmann et al., 2012; Howard et al., 2018, 2020).

Although basic EFs emerge in early childhood, they develop until adulthood, with school years being a particularly sensitive period, due to the neuro-functional changes of the underlying brain circuits (Diamond, 2013). This characteristic has a twofold consequence: i) during primary and secondary school the EFs may not be sufficiently solid to support complex, new tasks with high demands for cognitive and behavioral control; ii) EFs are malleable and vulnerable to the learning environment, with circular effects on their development by environments that are not adequate for the available cognitive resources. For example, some studies show that multitasking across media in adolescence leads to a decrease in the main executive functions, such as working memory, inhibition and cognitive flexibility (Baumgartner et al., 2014).

A famous study conducted by Moffitt and colleagues (2011) showed how an adequate level of self-regulation in preschool age correlates with a better quality of life, a better future condition in work, economic state and relationship. Subsequent studies have investigated the relationship between good executive skills and school performance, highlighting how in general, good EFs are involved in adequate learning behavior and promote greater school engagement (Nesbitt et al., 2015; Bryce et al., 2015). Specifically, a good early executive domain predicts the subsequent maturation and acquisition of cognitive processes and complex learning, better academic results, academic success, reading skills, mathematical skills, read-write skills even in bilingual children from minority contexts (Diamond, 2013; Wanless et al., 2016; Fitzpatrick et al., 2014; Simanowski et al., 2017; Viterbori et al., 2015). EFs are involved in many Neurodevelopmental Disorders, especially in Learning Disorders (Marotta and Varvara, 2013). In literature, working memory is the most studied component of executive functions in relation to learning, as it guarantees that mental workspace within which to temporarily hold useful information, it allows to retrieve information from long term memory and to have attentive control over different information. These three mechanisms explain individual differences in working memory capacity and are crucial for complex learning, together with updating, i.e. the ability to add or remove mental content from working memory (Sweller, 2011; Miyake et al., 2000). Working memory helps the

student to build a correct mental representation of the task, but also the other EF components are involved in most school tasks, especially in complex learning tasks, such as understanding and retention: shifting, for example, allows to choose the attention level to be invested on a particular content, especially when there are different sources of information, inhibition instead helps to suppress irrelevant stimuli when reading a text (Swanson et al., 2009; Toplak et al., 2009; Peng & Fuchs, 2016; Kieffer et al., 2013).

EFS IN DIGITAL LEARNING

The demand imposed by digital learning on EFs becomes clear if we think, for example, that in the context of distance education, learning can take the form of four main modalities (learning from a video, learning in an online class, learning from a text on printed paper, learning from a text displayed on the screen) with important effects on a student's cognitive flexibility. Another typical task of digital learning that can be particularly challenging for EFs is the understanding of multiple digital texts as it requires students to effectively interpret, understand and integrate multiple and varied representations (Follmer & Sperling, 2020). The ability of a student to develop a coherent mental representation of a text requires updating processes in working memory, in order to integrate the new with existing knowledge (e.g. Stipek & Valentino, 2015), cognitive flexibility and regulation of the attention in proofreading processes (Kieffer et al., 2013; Kuhl et al., 2018) and inhibition to suppress irrelevant information during text processing (Kieffer et al., 2013). Confirming the complexity of this task, students with behavioral, attentional and / or school learning disorders frequently show alterations in EFs (Swanson et al., 2009; Toplak et al., 2009; Peng and Fuchs, 2016), with negative effects on complex learning tasks such as reading comprehension.

Comprehension of texts consists in the process of decoding a written or oral essay but also in the final result which is reached through the process itself. Through the comprehension process it is necessary to understand the links between sentences, which can be explicit but also to be inferred. Comprehension in general, and specifically in the case of written text, seems to depend on the mind's structural capacity and on the ability to use strategies and metastrategies (Tarchi, 2012). During the comprehension of a written text, for example, different cognitive skills, according to different processing modalities, are involved, such as visual functions, word's phonological, grammatical and semantic representation, up to higher functions that allow to grasp the relationships between

different parts of the text and to integrate them together (Padovani, 2006). Written text's comprehension can be interpreted as a "bottom-up" process prompted by the characteristics of the linguistic stimulus and in parallel as a "top-down" process that leads the process of comprehension itself. In this perspective, text comprehension is therefore a dynamic process within which coherent representations are constructed and inferences are made, on the basis of the comparison between new and pre-existing information supported by the working memory, which has a limited capacity (Britton & Graesser, 1996).

Recent research (Tarchi, 2012) highlighted how text's specific characteristics influence comprehension processes and, specifically, multiple digital texts comprehension challenges control processes more than paper text comprehension. Indeed, besides having to integrate numerous mental contents with previously learned information, control numerous distracting stimuli and select information from different sources, the subject has to work on the digital format, characterized by an absence of space-time limits and concrete supports: all this load becomes cognitive. However, children can rely on two important moderators who facilitate learning: previous knowledge and executive functioning, variables that support individual differences in learning modalities (Schwaighofer et al., 2017). These two variables are related to each other because as the number of previous information increases, it is easier to create links with new notions and therefore not to overload working memory (Sweller, 2011). The moderating role of executive functions in learning also depends on the contextual characteristics in which learning takes place, for example the task complexity and time limits (Schwaighofer et al., 2017).

Literature evidence supports a model of intrinsic relationship between text comprehension and control processes; the most studied component remains working memory, thus opening the possibility to deeply study the involvement of all EF components within text comprehension. Furthermore, although there are not many studies in the literature, given the premises listed above, we should reasonably expect that by enhancing EFs within complex learning activities, effects on text comprehension will be obtained, after controlling for previous knowledge. This last question is based on a fundamental characteristic of the executive domain, namely its permeability to the environment (Diamond, 2013). The best interval to obtain the greatest effects of an intervention on the domain of EFs goes from preschool to adolescence, thanks to the high plasticity in this developmental stage, characterized by maturation brain phenomena as

fundamental changes in neurogenesis, in migration neuronal, in synaptic formation and in the structural and functional specialization of neural networks (Ismail et al., 2017; Howard, 2019). These control processes, in fact, have their own precise developmental trajectory that begins in early childhood and continues in adolescence, an interval in which it is possible to intervene in a preventive perspective.

CONCLUDING REMARKS

Since we live in the digital age and technological devices will increasingly represent an integral part of our lives, it is essential to deepen the cognitive processes that underlie digital learning. If, as we could reasonably expect, an important involvement of cognitive control processes is required in digital learning, it will be important to intervene early in those conditions of executive weakness to promote equal learning opportunities for all.

Students will be increasingly engaged in tasks that will require them to select, reflect and integrate multiple digital sources. Digital sources are oftentimes used also to create a more inclusive learning environment. Digital videos are used instead of texts to avoid an overburden of struggling students' decoding skills. Digital texts are preferred to printed texts for their greater adaptability and flexibility (e.g., characters can be increased, the font can be changed, and the like). However, printed sources should be substituted with digital sources without causing an extraneous cognitive load or, in other words, without excessively taxing the learner's executive functions. Theory-driven approaches exist for video-based learning (see Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning, 2005) but have yet to be validated for digital text reading, a gap that research should aim at filling as soon as possible.

REFERENZE

- Alzahabi, R., & Becker, M. W. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(5), 1485.
- Barr, N., Pennycook, G., Stolz, J. A., & Fugelsang, J. A. (2015). The brain in your pocket: Evidence that Smartphones are used to supplant thinking. *Computers in Human Behavior*, 48, 473-480.

- Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., van der Heijden, L. L., & Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1120-1144.
- Britton, B. K., & Graesser, A. C. (Eds.). (1996). *Models of understanding text*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szucs, D., (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198.
- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 30, 801-826. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol*
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and instruction*, 30, 25-31.
- Follmer, D. J., & Sperling, R. A. (2020). The roles of executive functions in learning from multiple representations and perspectives. In P. Van Meter, A. List, D. Lombardi, & P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives 2* (pp. 297-313). Routledge.
- Ghidoni, E. oral communication, Webinar AIRIPA 2021.
- Greenfield, S. (2015). *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. Random House.
- Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2018). Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. *Acta Paediatr*, 107, 685-693. <https://doi.org/10.1111/apa.14176>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D (2012). Executive functions and self-regulation. *Cell prest. Trends in Cognitive Sciences*, 16(3).
- Howard., S. J., Vasseleu., E., Batterham, M., & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: cluster RCT evaluation of the PRSIST program. *Frontiers in Psychology*, 11, 137.
- Howard, S. J. (2019). *8 Things to remember about child development*. Center on the developing child – Harvard University.

- Howard, S. J., Neilsen-Hewett, C., & Vasseleu, E. (2018). *Preschool Situational Assessment Toolkit (PRSIST), Program Handbook*. University of Wollongong Australia.
- Ismail, F. Y., Fatemi, A., & Johnston, M. V. (2017). Cerebral plasticity: windows of opportunity in the developing brain. *European Journal of pediatric neurology*, 21, 23-48.
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333-348.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kühl, T., Stebner, F., Navratil, S. C., Fehringer, B. C., & Münzer, S. (2018). Text information and spatial abilities in learning with different visualizations formats. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 561.
- Loh, K.K., Kanai, R. (2016). How Has the Internet Reshaped Human Cognition? *Neuroscientist*, 22(5), 506-20. doi: 10.1177/1073858415595005. Epub 2015 Jul 13. PMID: 26170005.
- Lui, K. F., & Wong, A. C. N. (2012). Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic bulletin & review*, 19(4), 647-653.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Marotta, L., & Varvara, P., (2013). *Funzioni Esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Erickson.
- Marzocchi, G. M., & Valagussa, S. (2011). *Le Funzioni Esecutive in Età Evolutiva*. Franco Angeli.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and the diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' task: A latent variable analysis, *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H. L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*. *P Natl Acad Sci USA*, 108, 2693-8.

- Nesbitt, K. T., Farran, D. C., Fhus, M. (2015). Executive Function Skills and Academic Achievement Gains in Prekindergarten: Contributions of Learning-Related Behaviors. *Developmental Psychology*, 51(7).
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.
- Padovani, R. (2006). La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(3), 369-398.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of learning disabilities*, 49(1), 3-20.
- Schwaighofer, M., Bühner, M., & Fischer, F. (2017). Executive functions in the context of complex learning: Malleable moderators? *Frontline Learning Research*, 5, 58-75. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.268>
- Simanowski, S., & Krajewski, K. (2017). Specific preschool executive functions predict unique aspects of mathematics development: a 3-year longitudinal study. *Child Dev.*
- Simone, R. (2002). *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Economica Laterza editore.
- Stipek, D., & Valentino, R. A. (2015). Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 771.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7(3), 321-326.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities. *J. Learn. Disabil.*, 42, 260-287. doi: 10.1177/0022219409331958
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. Mestre, & B. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.
- Tarchi, C. (2012). La comprensione del testo espositivo. L'interazione tra conoscenze precedenti del lettore e contenuto del testo. *Giornale italiano di psicologia*, XXXIX (1), 91-113.
- Toplak, M. E., Bucciarelli, S. M., Jain, U., & Tannock, R. (2009). Executive functions: performance-based measures and the behavior rating inventory of executive function

- (BRIEF) in adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychol*, 1, 53-72. DOI: 10.1186/1479-5868-8-70
- Viterbori, P., Usai, M. C., Traverso, L., & De Franchis, V. (2015). How preschool executive functioning predicts several aspects of math achievement in Grades 1 and 3: A longitudinal study. *J Exp Child Psychol*, 140, 38-55.
- Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., Chen, F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154.
- Wolf, M., Ullman-Shade, C., & Gottwald, S. (2012). The emerging, evolving reading brain in a digital culture: Implications for new readers, children with reading difficulties, and children without schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(3), 230-240.
- Zhou, T., Brown, M., Snavely, N., & Lowe, D. G. (2017). Unsupervised learning of depth and ego-motion from video. In Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition (pp. 1851-1858).

CAPÍTULO 12.

NORMATIVA ITALIANA SULL'INCLUSIONE E NUOVI MODELLI DI PEI

Marianna Piccioli, Silvio Quinzone Garofalo e Giuliano Franceschini

1. INTRODUZIONE

L'inclusione scolastica e sociale è un argomento che, soprattutto negli ultimi anni, sta acquisendo una forte valenza nelle politiche e nella *governance* del nostro Paese. Se però acquisiamo la prospettiva che ci viene suggerita da Booth e Ainscow (2000; 2002; 2011), per i quali l'inclusione è un processo che non avrà mai fine, risulta particolarmente rilevante ripercorrere il processo di sviluppo dell'educazione inclusiva del nostro Paese. Adottando questa prospettiva nell'analisi della normativa per l'inclusione scolastica, possiamo individuare cinque fasi² (Piccioli, 2017; 2020a), ciascuna delle quali caratterizzata da alcuni provvedimenti normativi che possono essere letti sia come frutto del contesto storico, sociale e culturale dell'epoca che li ha prodotti sia come tappe fondamentali per le successive evoluzioni.

L'ultima di queste cinque fasi, la fase dell'inclusione, prende avvio nel 2009 con l'emanazione delle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Questo è infatti il primo atto di normativa scolastica che contiene un esplicito riferimento all'ICF – *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (2001) e alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Sia nel titolo del documento sia nella premessa possiamo infatti rilevare la permanenza del termine integrazione che viene, correttamente, riferito agli alunni con disabilità. L'integrazione scolastica viene però considerata un processo irreversibile che porta all'apertura delle classi perché diventino luoghi comuni per tutti, nell'alta concezione sia dell'istruzione che della persona umana. In questo ritroviamo alcuni principi fondativi dell'inclusione scolastica come processo (Booth & Ainscow, 2000; 2002; 2011), e l'approccio medico-individuale lascia il posto ad una concezione di contesto in cui le classi subiscono una trasformazione per diventare comuni per tutti e viene richiamata

² Esclusione (fino alla promulgazione della Costituzione italiana). Separazione (fino al 1962). Inserimento (fino al 1992). Integrazione (dal 1992 al 2009). Inclusione (dal 2009).

l'attenzione alla persona umana, senza alcun tipo di ulteriori specificazioni a particolari condizioni.

L'analisi di questo documento lascia trasparire una certa maturità dell'idea di inclusione scolastica, soprattutto dove si richiama in modo esplicito anche il modello sociale della disabilità, modello fondativo dell'approccio dei *Disability Studies*³. Nella premessa possiamo leggere che «si è andato infatti affermando il 'modello sociale della disabilità', secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il *deficit* di funzionamento della persona e il contesto sociale. Quest'ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della qualità della vita delle persone con disabilità» (Linee Guida, 2009, pp. 3-4).

Vista la precedente dichiarazione e considerato che i riferimenti ai documenti internazionali riguardano la Convenzione ONU/2006 e l'ICF, siamo portati a pensare che la visione italiana di inclusione scolastica si possa sviluppare in seno ad una delle correnti del modello sociale della disabilità. Questa fase vede l'emanazione di molti atti normativi, alcuni decisamente ispirati a principi inclusivi, altri ancora ancorati a precedenti concezioni che non hanno fatto che aumentare il numero di etichette nella classificazione italiana dei Bisogni Educativi Speciali (MIUR, Direttiva 27 dicembre 2012; C.M. 6 marzo 2013, n. 8; Nota 22 novembre 2013, n. 2563), facendo registrare quella che F. Bocci (2016, p. 26) definisce «la bessizzazione della scuola», ovvero il rischio di ritornare ad un approccio ispirato ad un modello medico-individuale con il conseguente aumento delle categorie e degli alunni in esse contenuti (Bocci, 2016; Goussot, 2015; Medeghini et al., 2013; Goodley, 2018).

³ Per un approfondimento dell'approccio dei *Disability Studies* si rimanda alla lettura dei volumi Medeghini R., et al., *Disability Studies*. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza, Erickson, Trento, 2013; Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies*. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità, Erickson, Trento, 2015; Shakespeare T., *Disability Rights and Wrong revisited*. Second edition, Routledge, London and New York, 2014, trad. it., *Disabilità e società*. Diritti, falsi miti, percezioni sociali, Erickson, Trento, 2017; Goodley D. et al., *Disability Studies e inclusione*. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative, Erickson, Trento, 2018; Monceri F., *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia, 2017; Piccioli M. (2020), *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione*. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana, ETS, Pisa.

2. LA NORMATIVA PER L'INCLUSIONE PUÒ GENERARE PERCORSI DI SEPARAZIONE?

Il rischio di una regressione verso concezioni dell'educazione inclusiva maggiormente ispirate a principi di classificazione secondo criteri puramente medici, si può riscontrare anche nel recente Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 così come modificato dal Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96.

L'articolato normativo risulta abbastanza contraddittorio, il che fa pensare sia alla poca chiarezza di alcuni concetti che alla mancanza di competenza specifica del legislatore, infatti, all'art. 1, comma 1, possiamo leggere che l'inclusione scolastica riguarda gli studenti, senza però ulteriori specificazioni; risponde ai differenti bisogni educativi, senza utilizzare il termine 'speciali' e la sua realizzazione deve essere finalizzata allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, enunciando successivamente due principi: l'autodeterminazione e l'accomodamento ragionevole. Inoltre, il testo sostiene che l'inclusione scolastica si realizza nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche. Quanto detto confermerebbe l'ipotesi di una visione dell'educazione inclusiva ispirata ai principi anticipati con le Linee Guida del 2009, ovvero modello sociale, ICF e Convenzione ONU/2006, riconoscendo che l'inclusione si realizza non tanto con l'intervento diretto al singolo ma attraverso azioni di contesto.

I contenuti delle finalità di questi recenti interventi normativi fanno pensare ad una reale acquisizione del modello concettuale dell'inclusione, ma è la stessa Relazione Illustrativa presentata in accompagnamento al D.Lgs. 66/2017 che tradisce una concezione sicuramente inappropriata del concetto di inclusione, in quanto ci si riferisce a questo come mero sviluppo temporale del termine integrazione, considerando poi i due termini in senso sinonimico. Inoltre, le dichiarazioni poste in apertura non corrispondono ai successivi contenuti, in quanto l'intero decreto si riferisce ai soli alunni con disabilità certificata. In quest'ultima fase la gestione dell'inclusione scolastica sembra essere particolarmente complessa anche a seguito della continua revisione normativa che le scuole si trovano a dover rispettare.

Le recenti modifiche alla L. 104/92 introdotte dal D. Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D. Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, hanno completamente ridisegnato la gestione dei processi finalizzati all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Tra le molte modifiche apportate è stato rivisto il processo per l'ottenimento del diritto di accesso alle misure previste dalla L. 104/92, sono stati ridisegnati i gruppi

di lavoro per l'inclusione, è stato modificato il processo per la definizione delle risorse da attribuire alle scuole per garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e sono stati rivisti i documenti progettuali, individuali e di istituto che la scuola deve redigere (Piccioli, 2020b). Inoltre, la nuova normativa si intreccia con quella preesistente relativa ai disturbi specifici di apprendimento, agli alunni non italofoni e a quelli con BES, senza spesso tenere in considerazione i punti di contatto dei vari adempimenti richiesti dalle specifiche normative di riferimento che qui cercheremo di mettere in evidenza.

Senza soffermarci sui vari passaggi introdotti dalla nuova normativa, dobbiamo però sottolineare che l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica è documento propedeutico alla stesura del profilo di funzionamento che dovrà essere redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF. Detto profilo sarà poi la base sulla quale redigere il Piano Educativo Individualizzato – PEI e il Progetto individuale (art. 14, comma 2, L. 328/2000). L'adesione formale al modello ICF colloca definitivamente il nostro Paese all'interno del Relational Model dei Disability Studies nella prospettiva definita da T. Shakespeare (1994; 2014) che vede la disabilità nascere nell'interazione e nella relazione tra condizione dell'individuo e contesto in cui vive, confermando l'ipotesi avanzata da F. Monceri (2017) e successivamente ripresa da M. Piccioli (2019; 2020a).

Si ritiene utile sottolineare come il legislatore non abbia tenuto in considerazione che nel 2007 l'OMS abbia rivisto l'ICF fornendo una versione aggiornata e specificamente rivolta alle persone in fase evolutiva con la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute for children – ICF-CY.

Il profilo di funzionamento è il documento che sostituisce e unifica la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale ed è redatto da una unità di valutazione multidisciplinare e «definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica» (Art. 5, comma 4, lettera b), D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017; D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019). La responsabilità di trasmissione del profilo di funzionamento all'istituzione scolastica per la successiva redazione del PEI e all'Ente locale competente per la definizione del Progetto individuale compete a chi esercita la responsabilità genitoriale dell'alunno.

3. IL MIRAGGIO DEI NUOVI MODELLI DI PEI

É in questo quadro normativo che si inserisce Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 recante norme sull'Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Il Decreto è un documento che è corredato da: quattro modelli di PEI, uno per ciascun ordine di scuola; dalle Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche; dalla Scheda Debito di funzionamento; dalla Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza.

Il Decreto 182/2020 adotta, per l'intero territorio nazionale, il nuovo modello di PEI che:

- è elaborato e approvato dal GLO – Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione;
- tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;
- è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona;
- è strumento di progettazione educativa e didattica e ha durata annuale con riferimento agli obiettivi educativi e didattici, a strumenti e strategie da adottare al fine di realizzare un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo delle facoltà degli alunni con disabilità e il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

Il Decreto, emanato il 29 dicembre 2020, ha avuto una vita molto breve e non è mai stato utilizzato dalle scuole se non in via sperimentale durante la seconda parte dell'a.s. 2019/2020, anche se molte sono state le risorse ministeriali impiegate per la formazione del personale sulle novità introdotte dallo stesso Decreto. Infatti, durante le fasi di inizio del nuovo anno scolastico, il 14 settembre 2021, il TAR del Lazio, Sez. III bis, con sentenza n. 9795/2021 del 14 settembre 2021, a seguito di un ricorso depositato da alcune associazioni, ha annullato il Decreto 182/2020 con i relativi documenti e allegati.

Il Ministero ha immediatamente provveduto a fornire delle indicazioni alle scuole attraverso la nota n. 2044 del 17 settembre 2021 a firma della Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico.

La nota fornisce indicazioni operative alle scuole per la redazione del PEI per l'a.s. 2021/2022 in assenza dei modelli precedentemente introdotti, contestualmente sottolineando il corretto comportamento che le scuole dovranno adottare nella gestione del processo di progettazione del PEI nel rispetto sia della normativa di riferimento, D.Lgs. 66/2017 così come modificato dal Decreto 96/2019, sia della richiamata sentenza del TAR del Lazio. Dalla nota emergono alcuni elementi fondamentali già sanciti dalla normativa precedente al Decreto 182/2020, in particolare quanto contenuto nell'artt. 7 e 9 del Decreto 66/2017 e successive modificazioni.

Il PEI dovrà quindi essere redatto utilizzando i modelli in essere precedenti l'emanazione del Decreto 182/2020, di norma entro il mese di ottobre dal GLO, la cui composizione non potrà essere in contrasto con i contenuti della suindicata sentenza del TAR del Lazio, ovvero dovrà essere più ampia possibile. Per quanto concerne i contenuti del PEI, questi dovranno riguardare gli elementi già definiti dal D.Lgs. 66/2017 e successive modificazioni, con particolare riferimento alla definizione degli obiettivi educativi e didattici che dovranno far riferimento all'approccio bio-psico-sociale dell'ICF.

4. LA CADUCITÀ DEI MODELLI E LA SOSTANZA DEI CONTENUTI

La normativa attualmente in vigore, escludendo quindi il Decreto 182/2020 ed i relativi documenti e allegati, considerando anche la nota n. 2044 del 17 settembre 2021, non ci fornisce dei modelli da compilare, ma ci fornisce le indicazioni perché i contenuti dei PEI possano inserirsi nella prospettiva inclusiva.

In assenza di un modello, di una griglia da compilare, di un contenitore uguale per tutti, quello che resta è la sostanza, ovvero l'individuazione e la definizione degli obiettivi educativi e didattici, atto che afferisce direttamente alla responsabilità dei docenti indipendentemente dal modello da utilizzare.

In tutti i processi di definizione degli obiettivi educativi e didattici precede una fase di osservazione che, nel caso della redazione del PEI, deve rispondere all'approccio bio-psico-sociale dell'ICF e inserirsi nel più ampio quadro del principio dell'accomodamento ragionevole introdotto della Convenzione ONU/2006.

In linea, quindi, con l'approccio inclusivo, l'ambiente di apprendimento acquisisce particolare rilievo in quanto il contesto è elemento cardine dell'inclusione e l'individuazione dei facilitatori e delle barriere all'apprendimento risulta essere indispensabile per la progettazione educativo-didattica del PEI.

L'approccio bio-psico-sociale dell'ICF ci fornisce anche due variabili particolarmente rilevanti sia in fase di osservazione sia in fase di definizione degli obiettivi: la *performance* e la capacità. Se è possibile infatti, definire un profilo di funzionamento in relazione al qualificatore dell'ICF della *performance* (che descrive ciò che un individuo fa nel suo ambiente, considerando cioè tutti i facilitatori che il contesto può attivare) e al qualificatore della capacità (che descrive l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione in autonomia, senza cioè tutti i facilitatori che il contesto può attivare), lo stesso principio può essere adottato nel momento della progettazione e della definizione degli obiettivi. Questa azione favorirebbe la possibilità di definire obiettivi educativi e didattici sia in relazione alle capacità sia in relazione alle *performance*, operazione che favorirebbe anche il processo di valutazione che, conseguentemente, dovrebbe tenere in considerazione o meno le variabili facilitanti del contesto in caso di definizione degli obiettivi di *performance*.

5. CONCLUSIONI

L'educazione inclusiva in Italia è frutto di un lungo ed articolato percorso che non può e non deve certo essere considerato concluso, anzi, alcuni elementi, anche di natura normativa, ci stimolano a non abbassare la guardia e a non considerare l'inclusione come un qualcosa di acquisito o di raggiungibile (Booth & Ainscow, 2000, 2002, 2011).

Sicuramente il nostro Paese sta dimostrando di voler continuare nel processo di miglioramento dell'educazione inclusiva e questo lo dimostrano l'adozione della prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF e l'adesione al principio di accomodamento ragionevole, proprio della Convenzione ONU/2006. È però innegabile che le logiche del riconoscimento di specifici interessi e di singoli diritti, siano essi interessi e diritti di alunni con DSA, con BES o con disabilità, hanno portato la normativa scolastica italiana all'adozione anche di logiche classificatorie che, in assenza della giusta etichetta, ne hanno create di nuove (Bocci, 2016), ora sovrapponendosi ora entrando talvolta in contrasto con le categorie e le norme precedentemente in essere.

Molti sono stati gli interventi normativi che recentemente hanno interessato i processi di progettazione nella scuola e i modelli che vengono di volta in volta proposti e adottati, al di là della loro bontà e legittimità, rischiano di distogliere lo sguardo dalle finalità e dai contenuti che invece dovrebbero essere la sostanza dei processi di progettazione, ovvero la definizione degli obiettivi educativi e didattici.

Nel nostro specifico ambito di interesse, l'ICF ci fornisce una prospettiva di facile adozione indipendentemente dal modello di progettazione che ci viene chiesto di adottare. L'intero processo, legato alla progettazione educativa e didattica di un intervento rivolto ad un alunno con disabilità, contenuto in un PEI, può essere guidato dalla prospettiva che ci fornisce l'ICF.

L'osservazione, la definizione degli obiettivi e la valutazione possono facilmente tenere in considerazione le variabili delle barriere e dei facilitatori all'apprendimento come quelle delle *performance* e delle capacità degli alunni, riportando al centro i contenuti della progettazione del PEI come elemento di sostanza senza che la forma possa pregiudicare il processo iniziato da più di quarant'anni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Omletti & U. Zona (Eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Pensa Multimedia.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M. & Greenhil, S. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M. Greenhil, S & Greenhill, R. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Circolare Ministeriale 8/2013, del 6 marzo 2013, per Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

Decreto Interministeriale 182/2020, del 29 dicembre 2020, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Decreto legislativo 66/2017, da 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione*

scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, «La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dall'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80».

Decreto legislativo 96/2019, del 7 agosto 2019, per Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

Decreto Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994, per Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.

Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra A.D. & Medghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma medico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, 5(9), pp. 15-47.

Legge 104/1992, del 5 febbraio 1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 328/2000, 8 novembre 2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Erickson.

Medeghini, R., Valtellina, E., S'Alessio, S., Vadalà, G. & Marra, A. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.

MIUR (2009). *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da 4 agosto 2009*.

MIUR (2012). *Direttiva 27 dicembre 2012, per Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

MIUR (2013). Nota 2563/2013, del 22 novembre 2013, per Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 – Chiarimenti.

MIUR (2013). Circolare Ministeriale 8/2013, del 6 marzo 2013, per Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

- MIUR (2018). Nota Prot. 1143/2018, del 17 maggio 2018, per L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno.
- MIUR (2021). Nota 2044/2021, del 17 settembre 2021, per Indicazioni operative redazione dei PEI anno scolastico 2021/2022.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Morcelliana.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Erickson.
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Formazione Lavoro Persona*, 7(20), pp. 91-99.
- Piccioli, M. (2019). Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva. In R. Caldin (Eds.), *Ricerca, scenari, emergenza sull'inclusione (Tomo II). Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019, Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 234-248). Pensa MultiMedia.
- Piccioli, M. (2020a). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. ETS.
- Piccioli, M. (2020b). I modelli concettuali di integrazione e inclusione nella normativa scolastica italiana. In D. Capperucci & G. Franceschini (Eds.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 149-170). Guerini.
- Relazione Illustrativa del Decreto Legislativo 66/2017, 13 aprile 2017, per Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. https://www.governo.it/sites/governo.it/files/relazione_illustrativa_92.pdf, consultato il 27 settembre 2021.
- Sentenza 9795/2021, del 14 settembre 2021, TAR Lazio, per indicazione operative PEI a.s. 2021/2022.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representations of disabled people. Dustbins for disavowal? *Disability and Society*, 9(3), pp. 283-299.

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited* (2nd. Edition).
Routledge.

CAPÍTULO 13.

**TECNOLOGIE A SUPPORTO DELLA CLASSE INCLUSIVA. L'USO DELLE
MAPPE COME STRATEGIA COGNITIVA**

Laura Menichetti, Salvatore Paone

1. TECNOLOGIE E CONTESTI EDUCATIVI INCLUSIVI

Secondo il modello dell'Hype Cycle sviluppato dal Gartner Group, società che si occupa di consulenza strategica, ricerca e analisi nel campo dell'Information Technology, le tecnologie, pur con velocità ed ampiezze diverse, statisticamente percorrono una curva di aspettative in funzione del tempo che assume pressoché sempre la stessa forma: un alto picco iniziale di interesse e attenzione per il prospettarsi dei benefici dovuti all'innovazione in quanto tale, una ripida discesa dovuta al confronto tra immaginazione e risultati reali delle prime sperimentazioni con un bilancio degli sforzi e di qualche insuccesso, una più ragionevole risalita per il consolidarsi dell'uso nei settori realmente interessati e, infine, un livello di interesse stabile nella fase di raggiunta maturità (Fosdick, 1993; Fenn & Raskino, 2008). La velocità di percorrenza della curva negli anni recenti è andata aumentando: il ciclo di vita di una tecnologia digitale e dei prodotti correlati risulta spesso breve, sotto la spinta delle novità introdotte dalla ricerca, ma anche del marketing dei produttori che nel settore dei prodotti tecnologici più che in altri fanno rivoltarsi all'homo consumens (Bauman, 2007).

Nel settore Education si riverberano aspettative, comportamenti, logiche di utilizzo delle tecnologie, analoghe a quelle di altri settori, e può capitare che il dispositivo o l'applicazione che tanto successo riscuotono nel mercato consumer siano riproposti *as it is* nell'aula scolastica. Ogni educatore o insegnante, dirigente di istituto o decisore politico che operi in questo ambito, invece, sa, o dovrebbe sapere, che è necessario assumere una prospettiva al di sopra degli andamenti di mercato e delle mode, riflettendo sui fattori di reale efficacia di metodi e strumenti in rapporto agli obiettivi educativi. In anni relativamente recenti l'orientamento di ricerca evidence-based (Hargreaves, 1997; Slavin, 2008) si è andato affermando come sfondo per un'azione didattica informata dai risultati raccolti nei molti studi sperimentali condotti e organizzati in sintesi di ricerca

(Hattie, 2008). È così maturata la consapevolezza che anche l'introduzione delle tecnologie si debba basare su evidenze scientifiche; in tal senso la letteratura mostra che l'innovazione tecnologica in sé non offre benefici se non orientata da obiettivi specifici, inserita nell'ambito di strategie didattiche efficaci, praticata da docenti competenti (Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, 2012). La domanda se le tecnologie in classe servano o meno a migliorare gli apprendimenti è una domanda mal posta, laddove la questione è invece quali strategie supportate da tecnologie possano rendere più efficaci, efficienti, attrattivi gli apprendimenti (Trincherò, 2018).

Sul piano organizzativo le tecnologie consentono la cooperazione tra i molti soggetti cointeressati all'apprendimento, supportando la costruzione di reti interne alle scuole e verso il territorio, nonché di raccordo con le famiglie, mentre sul piano metodologico-didattico le tecnologie possono andare a supporto di uno stile operativo che promuova il feedback, le interazioni tra pari, il potenziamento di funzioni cognitive e metacognitive, lo sviluppo di competenze socioemotive e prosociali (Cottini, 2017; 2021).

Così come una didattica inclusiva prende l'avvio da una buona didattica, adeguatamente progettata e in cui si tenga conto di strategie ritenute efficaci, anche per quanto riguarda le tecnologie occorre fare perno in primis su tecnologie mainstream facilmente reperibili, di cui rintracciare un uso valido per l'intero gruppo in apprendimento. Certamente la ricerca ha fatto passi da giganti consentendo la realizzazione di protesi e ausili di vario tipo, e prerequisito è il rispetto dell'accessibilità di ogni prodotto anche nella direzione già sollecitata dalla L. 4/2004 ("capacità dei sistemi informatici [...] di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che, a causa di disabilità, utilizzano tecnologie assistive"). La norma ISO 9999:2011 definisce prodotti assistivi tutti quelli che possono essere usati da persone con disabilità, siano essi specificatamente realizzati o anche generalmente disponibili in commercio. Solo alcuni gruppi di discenti hanno necessità di dispositivi altamente specializzati e in questo caso sarà compito degli educatori e dei docenti introdurre l'uso prestando molta attenzione allo stigma che può manifestarsi nei confronti degli utilizzatori. Molto più ampio è invece il panorama di tutte quelle tecnologie che possono farsi strumento di reale inclusione se utilizzate nella direzione dell'Universal Design for Learning, realizzando anche nell'apprendimento contesti validi ed efficaci per ogni persona. Già la teoria della trasposizione didattica aveva sollecitato ogni docente ad

un adeguamento dei saperi in rapporto alla classe a cui sarebbero stati portati, considerandone le specificità (Chevallard, 1985), ma l'UDL definisce principi specifici secondo cui riorientare il curriculum, preoccupandosi di fornire molteplici mezzi di rappresentazione, di espressione, di coinvolgimento e tale multimedialità spesso può essere facilitata proprio dalle tecnologie.

2. LE MAPPE COME STRUMENTO PER L'INCLUSIONE

Per quanto riguarda la normativa, schemi e mappe sono citati come appropriati mediatori didattici nel Decreto attuativo 12 luglio 2011, di cui fanno parte le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* e che fa seguito alla L. 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, legge nella quale si dà rilievo ai disturbi nell'area della lettura, scrittura e calcolo. In particolare le mappe concettuali sono indicate tra gli strumenti compensativi, analogamente a software di sintesi vocale, registratori, programmi di videoscrittura con correttore ortografico, calcolatrici, e ad altri supporti tecnologici. Tornano sull'argomento la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e la successiva Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013 che, in linea con l'International Classification of Functioning (ICF), introducono un approccio bio-psico-sociale, ponendo particolare attenzione ai contesti in cui le persone agiscono e quindi alle barriere e ai facilitatori che tali contesti possono offrire, in una prospettiva evolutiva delle capacità e delle performance dei soggetti che è ripresa anche dalla L. 107/2015 e dal nuovo PEI (2021).

Gli strumenti compensativi mirano a ridurre gli effetti negativi di specifici disturbi e costituiscono delle risorse a supporto di studenti con difficoltà che potrebbero ridurre la loro capacità di conseguire obiettivi di apprendimento e con ciò determinare minore autostima, depressione, abbandono dei percorsi scolastici o altre ricadute a livello personale. Le misure dispensative, invece, attuano una sorta di tutela del soggetto, consentendogli di evitare delle difficoltà e il loro propagarsi al di fuori dell'ambito specifico di azione, con ricadute in apprendimenti o schemi funzionali diversi. Gli organizzatori grafici e in particolare le mappe possono costituire strumenti compensativi, quando usati a cura dello studente al fine di ridurre, ad esempio, gli effetti di dislessia o

scarsa capacità di memorizzazione. Si inquadrano però anche nelle misure dispensative quando sono fornite dal docente ed esonerano lo studente dalla sintesi o dalla riflessione necessarie per la loro realizzazione.

Le mappe, secondo molteplici studi, sono di facilitazione per l'intera classe, sollecitando tutti gli studenti ad una comprensione approfondita dei contenuti, andando incontro a fruizioni con tempi e modalità differenziate (Fogarolo & Guastavigna, 2018; McCoy & Ketterlin-Geller, 2005). Le mappe concettuali (Novak, 2012) permettono di rappresentare i concetti in maniera facilmente condivisibile perché organizzate in forme molto strutturate e mostrano delle affordance nel supportare processi riflessivi; le mappe mentali aprono la mente a processi di natura associativa e mostrano maggiore attitudine al brainstorming e alla semplificazione. Entrambe consentono ristrutturazioni cognitive attraverso riorganizzazioni grafiche quali il posizionamento, il trascinamento, il collegamento, il raggruppamento. E queste operazioni sono svolte attraverso processi fisici che consentono anche una sorta di riflessione metacognitiva, aiutando a prendere consapevolezza di quanto effettuato sulla carta o sul dispositivo digitale sul dispositivo digitale per trasferirlo a livello cognitivo. È illusorio però pensare che le mappe siano di facile utilizzo, le mappe sono uno strumento complesso, che richiede tempo ed esercizio, come la produzione di testi scritti o di esposizioni orali (Pontalti & Zambotti, 2019).

3. APPLICAZIONI PER PROGETTARE MAPPE

Sono ormai diffusi numerosi applicativi per progettare mappe concettuali e mappe mentali. Senza alcuna pretesa di fornire una panoramica esaustiva, si presenta di seguito un quadro ragionato di quelle che sono le più diffuse e note applicazioni, indicandone in forma sintetica caratteristiche, affordance, valore aggiunto ed eventuali criticità dai punti di vista sia tecnico sia logico-cognitivo-didattico.

3.1. CmapTools

Grazie a Novak e Cañas, è stato sviluppato uno dei software più diffusi e apprezzati per la realizzazione di mappe concettuali: CmapTools [<https://cmap.ihmc.us/>]. Si tratta di un programma grafico che consente agli utenti di creare facilmente mappe concettuali mediante nodi grafici (che mostrano i concetti) e relativi connettori (le relazioni), al fine di rappresentare un argomento in maniera strutturata e rispondente ad una domanda focale. Il sito di riferimento consente gratuitamente il download del software se si desidera l'applicativo desktop (Windows, macOS, Linux), ma è disponibile

anche una versione cloud, una browser app [<https://cmapcloud.ihmc.us/>] che, in quanto tale, non richiede alcuna installazione ma una semplice registrazione.

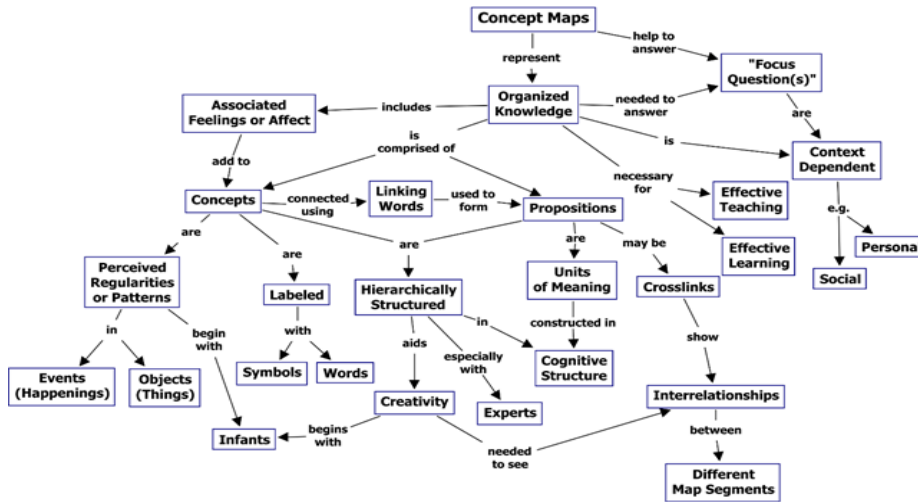


Figura 1 – mappa concettuale (<https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>).

Sul sito dell'IHMC è disponibile un'utile mappa concettuale creata con CmapTools (Figura 1) che esplicita le caratteristiche chiave delle mappe concettuali. Appaiono evidenti la tipica struttura gerarchica a grappolo, i nodi concettuali e il loro ruolo. I nessi sono rappresentati mediante connettori che possono essere rappresentati come frecce, monodirezionali o bidirezionali, dotate di un'etichetta descrittiva denominata “parola legame”. CmapTools consente di gestire il design system in maniera intuitiva grazie ad una vasta documentazione disponibile in rete, sia amatoriale a cura degli utenti, sia ufficiale [<https://cmap.ihmc.us/documentation-support/>]. A confronto con le più recenti whiteboard, lavagne elettroniche condivisibili dotate di molteplici funzioni, CmapTools si presenta come uno strumento di caratteristiche essenziali, spartano quasi, ma rimane uno strumento funzionale, ancora popolare e dai grandi meriti storici.

3.2. Coggle

Fra gli applicativi di interesse va annoverato Coggle [<https://coggle.it/>], duttile strumento che si presenta come: “[...] a collaborative mind-mapping tool that helps you make sense of complex things.” Si può accedere a Coggle con un account Google, Microsoft o Apple; si tratta di una browser app orientata alla costruzione di mappe mentali, con un impianto base con un nucleo di base e quattro possibili radici, ma si presta sufficientemente bene anche alla progettazione di mappe concettuali, in quanto offre la possibilità di inserire “parole legame” sui connettori. Il modello di marketing adottato dai

creatori di questo applicativo proprietario è di tipo freemium [<https://coggle.it/plans>], prevedendo cioè l'accesso gratuito a tempo indeterminato ad una versione base e l'opzione per il rilascio di funzionalità aggiuntive a pagamento (versione premium). La versione base consente tre diagrammi privati (a questi solo l'utenza invitata potrà accedere, mediante browser) e di un numero illimitato di diagrammi pubblici (che in quanto tali saranno aperti e raggiungibili da chiunque). La versione Awesome [<https://coggle.it/awesome>] a pagamento, invece, mette a disposizione molte feature aggiuntive e un numero illimitato di diagrammi privati. Un valore aggiunto, conseguenza delle restrizioni imposte dal piano base, è la vasta disponibilità di mappe già esistenti raggiungibili senza necessità di un account, solo mediante ricerca libera nel repository [<https://coggle.it/gallery>]; certamente la qualità di queste mappe deve essere vagliata con attenzione, ma la ricchezza dei contenuti può essere di interesse dei docenti.

3.3. Ayoa

IMindMap, recentemente acquisito da Ayoa [<https://www.ayoa.com/>], è un applicativo pensato per le mappe mentali che si presenta come “[...] a cloud-based work management tool that combines mind mapping with task management features”. È disponibile come applicativo desktop (per Windows e Mac) utilizzabile quindi in modalità offline e come browser app in collegamento alla rete; inoltre, Ayoa ha anche messo a disposizione versioni per device mobili (Android, iOS). Come spesso accade per strumenti Software as a Service (SaaS), il modello di marketing è di tipo free trial, cioè con un periodo di prova gratuito in condizioni di funzionalità piene, dopo il quale l'utente è invitato al pagamento di un corrispettivo. In questo caso specifico il free trial ha una durata di 7 giorni [<https://www.ayoa.com/pricing/>], quindi di fatto il docente che vorrà avvalersi di questo prodotto dovrà procedere con l'acquisto.

3.4. MindMaps

MindMaps [<https://www.mindmaps.app/>] è uno strumento totalmente gratuito sviluppato in HTML 5 (in quanto tale fruibile da browser) utilizzabile senza nessuna registrazione. Come intuibile dal nome stesso, MindMaps è pensato per le mappe mentali e può salvare quanto realizzato sia nella memoria locale del browser (metodo non privo di rischi) sia come file JSON sul proprio computer (metodo più solido e consigliato). Anche questo applicativo può apparire molto essenziale nell'interfaccia utente ma il valore aggiunto è l'accesso immediato per tutti, senza necessità di alcun account.

4. MIRO, DIGITAL WHITEBOARD COLLABORATIVA

I prodotti illustrati nel precedente paragrafo costituiscono un sottoinsieme solo esemplificativo di ciò che l'insegnante può incontrare nella ricerca del giusto strumento. In particolare si sono messi in luce alcuni fattori importanti da considerare quali la disponibilità dello stesso prodotto per diversi dispositivi (si ricordi l'invito anche del Piano Nazionale Scuola Digitale all'uso del BYOD), la gratuità, le diverse feature che rendono lo strumento duttile e adeguato per diversificate necessità didattiche. Proprio in relazione alle funzioni offerte e alla possibilità di inserirsi in ambienti collaborativi si sta diffondendo Miro [<https://miro.com/>], un'applicazione freemium, disponibile su molteplici piattaforme: come browser app, come applicativo desktop, come app su device mobili (Android e iOS). Si tratta di una lavagna digitale che mette a disposizione in un unico servizio diversi organizzatori visuali e strumenti, molto utilizzata nel mondo del design, orientata alla modellazione, ma che da subito ha suscitato grande interesse anche in ambito education. Per docenti e insegnanti è offerta la possibilità di utilizzare la versione completa senza costi aggiuntivi accreditandosi tramite la pagina dedicata [<https://miro.com/education-whiteboard/>].

4.1. La dashboard

È possibile entrare in Miro usando vari profili di registrazione, anche da Google, Slack, Microsoft, Apple, Facebook. All'avvio si apre una dashboard che nella parte superiore contiene una serie di template e in quella inferiore le lavagne personali associate al proprio account. Miro offre diversi template predefiniti atti a favorire la gestione visiva dell'informazione (Figura 2). Per quanto i singoli artefatti (es. mappe mentali, mappe concettuali) non necessariamente debbano essere realizzati attraverso applicazioni digitali, l'approccio multimodale delle lavagne digitali collaborative consente interventi ipertestuali e multimediali atti ad ampliare indefinitamente lo spazio dell'esperienza utente⁴, consentendo l'inserimento di livelli d'apprendimento ulteriori rispetto al semplice artefatto in sé e un ordine visivo difficilmente replicabile in analogico. Miro è ovviamente

⁴ Secondo la definizione di Donald Norman, "User experience" encompasses all aspects of the end-user's interaction with the company, its services, and its products..

mero strumento tecnologico di appoggio alle strategie del docente, ma le affordance che offre sono in grado di agevolare notevolmente i processi di costruzione visiva e spaziale.

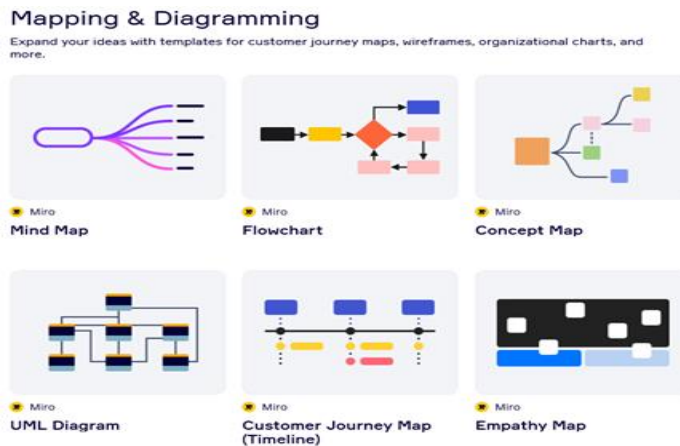


Figura 2 - Alcuni template proposti da Miro

4.2. Mappa concettuale e mappa mentale

L'uso del template non è obbligatorio, ma utile soprattutto in una prima fase per prendere dimestichezza con gli oggetti e con l'area di lavoro. Fra i molti template offerti, uno dei più utilizzati è di tipo "Concept map". Appare uno schema con campi non precompilati e connettori in cui è possibile inserire "parole legame", con la particolarità di un andamento da sinistra verso destra. L'implementazione delle funzioni è affidata a una barra strumenti presente sul lato sinistro dell'area di lavoro. Nella mappa possono essere facilmente inserite immagini ("Upload"), creando quindi artefatti adatti a chi abbia difficoltà nella lettura in generale o nella lettura della lingua italiana in particolare, ma anche per arricchire e rendere espliciti i concetti per tutti gli utilizzatori. Le immagini possono essere più o meno stilizzate per venire incontro all'età degli alunni, alla necessità di chiarezza, e alla necessità di non sovraccaricare la mente dei soggetti in apprendimento. Tra le ulteriori feature disponibili vale la pena di ricordare la possibilità di incorporare elementi multimediali esterni (es. video YouTube) per renderli direttamente eseguibili nella whiteboard di Miro (tramite "Paste iFrame Code") e la disponibilità di una vasta libreria di oggetti vettoriali stilizzati (tramite "IconFinder").

Per quanto riguarda le mappe mentali Miro mette a disposizione un template richiamabile dalla dashboard iniziale. Peculiarità dell'oggetto "Mind map" di Miro è la gestione delle mappe totalmente in orizzontale o totalmente in verticale, così come una facile colorazione dei rami grazie ad una barra contestuale. Questo può rendere il risultato

finale corrispondente a quella immediatezza di visualizzazione che Buzan raccomandava e che rende la mappa mentale evocativa e particolarmente adatta a riflessioni personali.

4.4. Miro: online collaborative whiteboard platform

Fra le opportunità interessanti di Miro vale la pena di sottolineare l'aspetto collaborativo, grazie a funzionalità tecniche di condivisione: progettazione e sviluppo dei diversi organizzatori grafici possono essere svolti completamente dall'insegnante, oppure pensate in maniera partecipata con il discente e tra discenti, all'interno di un processo di elaborazione attiva. Sono possibili anche gestioni delle lavagne per un co-teaching, facilitando attività interdisciplinari e collaborazioni tra classi parallele sfruttando le potenti opzioni di condivisione. Con le corrette predisposizioni lo strumento si integra con le lavagne attive multimediali, per una collaborazione in presenza e in remoto, asincrona e sincrona, anche facendo convivere la modalità app e la modalità browser.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Spesso la linearità nello scrivere o nel prendere appunti è avvertita come non sufficiente per rappresentare la ricchezza dei pensieri e delle riflessioni e anche nell'uso di carta e penna la parola scritta è integrata da frecce, connettori e varie geometrie atte a racchiudere perimetri di senso. Il rischio intrinseco di queste rappresentazioni arricchite, però, sono il disordine visivo, il sovraccarico cognitivo, la creazione di informazioni di valore solo per l'autore o l'autrice, che talvolta potrebbero, essi stessi, con il passare del tempo, perderne i significati e i nessi. Gli organizzatori grafici offrono template e affordance atti a favorire modalità di rappresentazione visiva più chiare e significative per tutti, in quanto l'architettura dell'informazione (Rosati, 2007) ha un ruolo chiave nell'individuazione dei concetti e nello sviluppo dei nessi. In una escalation di possibilità, le mappe, le mappe realizzate digitalmente, le mappe digitali utilizzate in lavagne condivise costituiscono strumenti inclusivi perché possono essere utilizzate proficuamente con diverse modalità, essenziali quando si tratta di concentrarsi sugli elementi rilevanti o ricche grazie all'integrazione di elementi multimediali, che vanno incontro alle necessità di singoli senza creare stigma e nello stesso tempo sollecitano la collaborazione all'interno di gruppi di apprendimento trasversali tra docenti e studenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens: lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* <https://www.cast.org/>
- Clark, N., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, IT: Carocci.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Fenn, J., & Raskino, M. (2008). *Mastering the hype cycle: how to choose the right innovation at the right time*. Harvard, MA: Harvard Business Press.
- Fogarolo, F. & Guastavigna, M. (2018). *Insegnare e imparare con le mappe: Strategie logico-visive per l'organizzazione delle conoscenze*. Trento: Erickson.
- Fosdick, H. (1993). The sociology of technology adaptation. *Unisphere*, 12, 48-48.
- Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British educational research journal*, 23(4), 405-419.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning*. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_\(2012\).pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_(2012).pdf).
- McCoy, J.D., & Ketterlin-Geller, L.R. (2005). *Difficoltà di apprendimento. Promuovere l'apprendimento significativo attraverso la comprensione dei concetti*. Trento: Erickson.
- Pontalti, B., & Zambotti, F. (2019). Strategie logico-visive, mappe e aiuti visivi. In BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva (pp. 141-180). Trento: Erickson.
- Rosati, L. (2007). *Architettura dell'informazione*. Milano: Apogeo.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?. *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. *Italian Journal of Educational Technology*.

CAPÍTULO 14.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PACIENTES DROGODEPENDIENTES
DEL CETAD HACIA UNA NUEVA VIDA CUENCA-ECUADOR**

Andrea Alexandra Aguirre Coello, Xiomara Anabel Macas Cartuche, Ruth Germania
Clavijo Castillo

1. INTRODUCCIÓN

La adicción a sustancias psicotrópicas es una problemática a nivel mundial, según los datos reportados por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2021), en el último año alrededor de 275 millones de personas en todo el mundo consumieron drogas, mientras que 36 millones han sufrido trastornos por consumo de drogas. Esta problemática se ha incrementado en países en vía de desarrollo como pasa en Ecuador; de acuerdo con datos reportados por la UNODC y el Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas, Ecuador presenta la tasa más alta en adicciones en comparación con seis países de Sudamérica (Briones et al., 2018).

La adicción es una enfermedad primaria, a menudo progresiva y crónica, intervienen factores genéticos, psicosociales y ambientales (Loor et al., 2018); a nivel individual afecta funciones en áreas fisiológicas, cognitivas, afectivas y conductuales que conduce al desarrollo de alteraciones como demencia o craving -deseo intenso por consumir una sustancia- (Ríos, 2019), y a su vez, desencadena en la persona una sobrevaloración de la sustancia pese a sus consecuencias, llevándolo a la drogodependencia (Redolar, 2011).

En este contexto, Del Cojo (2018), explica que una de las causas en la adicción está relacionada con la dificultad para manejar emociones negativas o poca placenteras, asimismo, se concibe como un mecanismo para evitar sensaciones desagradables. Por su parte Aguilar de Arcos (2009), concluye que una pobre estimulación afectiva generada por la cotidianidad es otra posible razón asociada al consumo de sustancias; de igual manera, Quintero (2020), menciona que las actividades cotidianas son percibidas por los consumidores como situaciones insípidas y poco motivantes.

En este sentido, se resalta la importancia de las emociones en la drogadicción, por cuanto, una persona no consumidora y con habilidades emocionales adecuadas tiene la capacidad de manejar y controlar sentimientos negativos, así como su regulación (García, 2019). Estas habilidades bien desarrolladas promueven mayor probabilidad de una

satisfacción personal, de igual forma una relación positiva con la inteligencia emocional (IE) en el desarrollo de un crecimiento personal (Goleman, 1996; Villareal et al., 2020).

Por ende, la IE se conceptualiza como la habilidad que permite el abordaje efectivo de las emociones y la autorregulación de la conducta (Teruel et al., 2019), igual Acosta-Prado y Zárate (2019), señalan que la IE funciona como la habilidad de utilizar las propias emociones para el crecimiento personal a través de actividades constructivas. En cambio, para Salovey y Mayer (1997), refieren a la IE como la capacidad para percibir, valorar y expresar los sentimientos propios y de los demás, junto con la habilidad para comprender y regular las emociones que permitan el crecimiento personal.

A partir de esta conceptualización, estos autores en su modelo de IE describen cuatro capacidades, que son: percepción, uso inteligente, entendimiento y regulación de las emociones (Fragoso-Luzuriaga, 2018). Siendo así la percepción emocional, la capacidad de percibir emociones en uno mismo y en los demás; el segundo es la capacidad de generar, utilizar y expresar las emociones de forma precisa; tercero alude a la comprensión de la información emocional y la atribución de un significado a la emoción, y el último componente se focaliza en la capacidad de regular la expresión de emociones que favorecen la comprensión personal y el crecimiento (Romero-Ayuso et al., 2016).

Los componentes propuestos por Salovey y Mayer están interrelacionados entre sí, cada habilidad se retroalimenta de la anterior (Carretero-Bermejo, 2018). Por tanto, “IE implica un conjunto de habilidades emocionales para utilizar eficazmente la información de las emociones, permitiendo a las personas emplear el afrontamiento adaptativo cuando se enfrentan a eventos estresantes de la vida” (Delhom et al, 2020, p. 134).

En consecuencia, las emociones cumplen un rol importante en el ser humano y en este contexto en los consumidores de sustancias psicoactivas, debido a que en investigaciones como Jiménez-Bravo (2017), afirma la existencia de una relación entre niveles bajos de IE y manifestaciones de conductas desadaptativas; con Villarreal-Mata et al., (2020), demuestran que desajustes emocionales son un predisponente para el consumo de sustancias y Buendía (2018), evidenció que, a menor IE mayor es la posibilidad de caer en una dependencia de consumo.

A partir de estos antecedentes surge la necesidad entender otra arista de la adicción, las emociones, por lo que se plantea como objetivo de este trabajo describir inteligencia emocional según las variables sociodemográficas en pacientes drogodependientes del Centro Especializado en Tratamiento a personas con Consumo Problemático de Alcohol y otras Drogas (CETAD) Hacia una Nueva Vida, Cuenca, Azuay, Ecuador.

2. MÉTODO

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo y de corte transversal. La población estuvo conformada por 60 pacientes varones drogodependientes; se consideró a todos aquellos pacientes mayores de 18 años ingresados en el CETAD que deseen participar de forma voluntaria; además que debían encontrarse orientados en tiempo, espacio y persona; y no estar bajo el efecto del consumo de cualquier sustancia lícita e ilícita o con alguna repercusión ante la abstinencia que los imposibilite participar. Los instrumentos empleados fueron:

1. Escala de Inteligencia Emocional WLEIS-S: basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer, creada por Wong y Law en 2002, en la versión al castellano por Extremera et al., (2019); es una medida de autoinforme compuesta por 16 ítems y 4 dimensiones: evaluación de las propias emociones (EAE), evaluación de las emociones de los demás (AEA), uso de la emoción (UOE) y regulación de la emoción (ROE). Los ítems se califican en una escala de Likert de 1 a 7, y se evalúa tanto por puntajes de las cuatro dimensiones a través de frecuencias y media aritmética como por niveles de 7-44 nivel bajo, 45-67 nivel medio y de 68-112 nivel alto (Pillajo y Matute, 2019).

2. Escala de Resiliencia de Wagnild y Young: explora la resiliencia para adolescentes y adultos. Fue creada en 1993 por Wagnild y Young, en Estados Unidos y, adaptada al español en el 2002 por Novella en Perú. Es una escala compuesta por 25 ítems que se califican con respuestas de tipo Likert desde el 1 (máximo desacuerdo) a 7 (máximo acuerdo), los puntajes calificados entre 25 y 175 serán indicadores de mayor resiliencia. La evaluación se lleva a cabo por puntajes de las cuatro dimensiones a través de frecuencias, por cientos, media aritmética y desviación estándar.

3. RESULTADOS

Los 60 pacientes varones drogodependientes se describen en un perfil entre 18 y 65 años, con una media de 33.10 y una desviación estándar de 12,653 donde el grupo mayoritario se ubica en el rango de 18 a 29 años; así mismo, 28 pacientes han finalizado sus estudios de bachillerato. En relación con la droga de consumo, se identificó el predominio de alcohol en 54 varones, como droga ilícita el cannabis y el tiempo de consumo entre los participantes osciló entre 4 a 6 años, y sin recaídas referentes al centro.

En relación con la escala de IE se encontró el alfa de Cronbach de 0.85; además, predominio en la dimensión en uso de las emociones para las variables de escolaridad, tipo de droga, tiempo de consumo e ingreso por recaídas; seguida por la evaluación de las propias emociones en cuanto a edad. Estos resultados sugieren que la habilidad de la

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

población para expresar y manifestar sus emociones a los demás, en este caso particular, a través del consumo de sustancias psicoactivas.

Con respecto a las variables sociodemográficas se encontró que, respecto a la edad, se obtuvo nivel medio de IE entre 18-29 años que corresponde al 55 % de la población, con un promedio 1,91 y una desviación estándar de ,765. Estos datos demuestran homogeneidad en los pacientes con respecto a IE, pues la variación entre cada nivel es mínima. En la variable escolaridad se encontró nivel medio en la categoría bachillerato, siendo el nivel educativo con mayor alcance en la población, que corresponde al 46,67 % (28 participantes), un promedio de 1,86 y una desviación estándar ,756. No obstante, esta puntuación dista en poca medida en contraste con la categoría educación básica que puntúa con nivel bajo con el 35%, promedio de 1,90 y una desviación estándar de ,746. Se puede interpretar que la diferencia entre la cantidad de pacientes que pertenecen a educación básica como bachillerato es de 7 pacientes, lo que indica que en la población la educación es un factor con poca relevancia para indicar el nivel de IE (Tabla 1).

Tabla 1

Niveles de IE según escolaridad

Escolaridad	Niveles			M	TOTAL	
	Bajo	Medio	Alto		DE	%
E. B	8	7	6	1,90	,746	35
B.	10	12	6	1,86	,756	46,67
T. N	0	3	4	2,57	,535	11,67
C. N	0	0	1	3,00		1,67
E. B. I	0	2	1	2,33	,577	5

Nota. M=media, DE= desviación estándar, % = porcentaje. E.B = educación básica; B = bachillerato; T.N = tercer nivel; C.N. = cuarto nivel; E.B. I= educación básica incompleta. La puntuación en negrita son los valores representativos según escolaridad.

Referente a la variable droga lícita e ilícita de mayor consumo en la población, se encuentran en primer lugar el alcohol con un 90% y el cannabis con 41,7% en relación con toda la población de estudio. Ahora bien, respecto a la IE emocional se evidenció nivel medio con 40,70%, con promedio de 1,08 y una desviación estándar de ,282; esto indica que hay mayor menor dispersión o segregación en la población por lo cual sus respuestas se acercan al promedio. En cuanto al cannabis, los resultados demuestran poca significancia en los niveles, pues los niveles bajo y alto tienen mayor puntuación con 36%

cada uno respectivamente (Tabla 2), estadística poca representativa para la población.

Tabla 2

Niveles de inteligencia emocional según droga de consumo lícita e ilícita

Niveles	Drogas de mayor consumo							
	Alcohol				Cannabis			
	F	M	DE	%	F	M	DE	%
Bajo	16	1,11	,323	29.63	9	1,50	,514	36
Medio	22	1,08	,282	40.74	7	1,71	,464	28
Alta	16	1,11	,323	29.63	9	1,50	,514	36

Nota. M=media, DE= desviación estándar, % = porcentaje. En negrita valores representativos.

Referente al tiempo de consumo, se encontró niveles bajos de IE en pacientes que consumían sustancias psicotrópicas en un tiempo estimado entre cuatro a seis años con 41,67%, un promedio de 1,84 y una desviación estándar de 0,800. Estos resultados señalan menor dispersión a la media; además de sugerir el factor tiempo de consumo como un precedente para el manejo, regulación o expresión emocional coherente.

Finalmente, en la variable ingreso por recaídas alude aquellos pacientes que han ingresado más de una vez al CETAD “Hacia una Nueva Vida”, por lo que, en esta población se representa el nivel medio de IE en la categoría de sin recaídas con 48,33%, con una media de 2,14 y una desviación estándar de ,743 que indica homogeneidad o aproximación a la media en las respuestas presentadas por los drogodependientes.

4. DISCUSIÓN

En la presente investigación, los pacientes drogodependientes reflejan principalmente niveles medios de IE con el 40% de la población, pues indica que los participantes poseen capacidades para la percepción, comprensión, control y regulación de las propias emociones y de los demás, sin embargo, se sugiere insuficiencia en el funcionamiento de la interrelación en alguno de estos cuatro componentes, lo que dificulta el desarrollo de un óptimo nivel de IE. Por lo tanto, se concibe que el factor emocional en esta población con características adictivas a sustancias psicotrópicas posee un papel importante en el consumo. Estos resultados son consistentes con los hallados por Buendía (2018), que encontró relación una relación inversa, es decir, entre menor IE, mayor posibilidad en desarrollar una dependencia de consumo.

Con respecto a las características de la población, la edad es una variable de

consideración previa para describir los efectos adversos suscitados a nivel fisiológico como psicológico, ya que no es semejante un varón que inicie su consumo en la adolescencia que en la adultez media por las mismas condiciones biopsicosociales propias de cada etapa. Particularmente, el rango de edad de la población de estudio se contempla como un proceso de transición de la adolescencia a la adultez, pues en esta fase se explora identidad, específicamente en quienes son, objetivos y lo que quieren lograr en la adultez, así como un periodo donde conductas de riesgo adquiridas previamente pueden expandirse o ser abandonadas (Zacarés y Sancerni, 2015).

Por lo que, una de estas conductas desadaptativas puede relacionarse con el consumo de sustancias psicoactivas, pues estudios evidencian que los desajustes emocionales son un predisponente para la adicción, ya que es un mecanismo fallido del individuo para su autorregulación (Villarreal-Mata et al., 2020). Así mismo, se corrobora con Becoña y Cortés (2010), que refieren que el consumo en edades tempranas aumenta la posibilidad a la dependencia; de igual forma, Del Cojo (2018), encontró que niveles más alto de IE están relacionados a una edad tardía de consumo. Por tanto, la variable edad es un factor importante para considerar para el tratamiento y/o comprensión de la conducta adictiva, ya sea como un factor protector o desencadenante.

Por otro lado, se ha resaltado la importancia de la escolaridad para la formación y desarrollo de una sociedad libre, a más de que la educación es un derecho universal. No obstante, existen situaciones o factores que imposibilitan el cumplimiento a cabalidad de esta normativa a nivel mundial por contextos propios en cada región como cultura, economía, demografía, política, recursos. De forma específica en Ecuador las políticas públicas destinadas a la educación, concretamente en accesibilidad, tuvieron un impacto positivo en los niveles de escolarización en los ecuatorianos, puesto que se evidencia un incremento en la tasa de ingreso al bachillerato de 68,93 % en 2015 (Pagliarone, 2016).

A partir de los resultados encontrados en el estudio se asemejan a los obtenidos por Ríos (2019), que refiere que, a mayores niveles de estudios alcanzados, mayor es la inteligencia emocional. En consecuencia, se sugiere que la educación promueve un desarrollo coherente y adaptativo del individuo en su entorno porque permite un desarrollando crítico y analítico de sus conductas, pensamientos y emociones de sí mismos y del resto que conlleva un accionar a tener un juicio propio que evita la influenciabilidad de lo tradicional y social, específicamente en el ámbito emocional - expresión y regulación- y en el consumo de sustancias.

En cuanto a la droga lícita de mayor consumo, el alcohol, los resultados encontrados

difieren investigación efectuada por Kopera et al., (2018) que mencionan que pacientes tratados por trastornos de alcohol tienen dificultades en identificar y describir sus estados emocionales; así mismo Kopera et al. (2015), antes habían encontrado asociación entre duración de consumo de alcohol con menor habilidad en el uso de las emociones; igualmente, Brito (2018), evidenció que el 56% de su población presentó parámetros estables de IE en el consumo de alcohol. Con relación al cannabis, para Villareal et al., (2020), en su metaanálisis concluyeron que estados emocionales alterados desencadenan niveles bajo de IE que desencadena un consumo más intenso, que afecta el manejo y regulación emocional.

Acerca del tiempo de consumo los resultados hallados refieren que, el individuo habituó su organismo a la exposición constante y prolongada de una sustancia química externa que produjera sensaciones placenteras, lo que genera una necesidad de incremento en la dosis para alcanzar el efecto deseado, según el tipo de droga de consumo -depresor, alucinógenos y estimulantes-. Pues, el uso compulsivo de las sustancias psicoactivas ha ejercido cambios estructurales y funcionales a nivel fisiológico, por ejemplo, la activación desmesurada del circuito de recompensa que altera los mecanismos para la toma de decisión y, en consecuencia, se mantiene el consumo (Redolar, 2011; DSM 5, 2014).

Referente al ingreso por recaídas, la evidencia empírica corresponde a tratamientos de rehabilitación y/o abstinencia, como Morcillo (2015), que identificó una relación significativa entre la IE y la abstinencia, donde puntuaciones más altas en IE tienen más probabilidades de mantenerse sin consumo; así mismo, García del Castillo et al., (2013), evidencian la IE como un factor de prevención para el consumo.

Finalmente, según las dimensiones se encontró mayor puntuación en uso de las emociones, lo cual se asemeja a lo encontrado por Romero-Ayuso et al., (2016), donde los consumidores tenían dificultades para analizar emociones complejas y regular su respuesta, así mismo, en los estudios de Kopera et al., (2018), adultos con trastorno de consumo de alcohol presentaban dificultades para identificar y describir sus estados emocionales. Estos resultados evidencian la expresión de emociones en la población de estudio, sin embargo, esta expresividad es poco coherente con el tiempo y espacio, pues según lo expuesto con anterioridad, la adicción se vincula a un mecanismo que mitiga emociones negativas, y estimula estados afectivos placenteros; y a su vez López (2016), menciona que la supresión emocional es la estrategia más utilizada por los hombres.

5. CONCLUSIONES

El consumo de sustancias puede conllevar al surgimiento de adicciones, lo que representa desafíos y retos para contrarrestar sus efectos tanto a nivel social como personal, puesto que, en esta problemática involucra afectaciones en distintas esferas que rodean al ser humano, tales como familiar, académica, relacional, laboral, etc., especialmente en el área individual pues se presentan alteraciones tanto a nivel fisiológico como a nivel mental en la inteligencia emocional.

En el presente estudio se encontró que los pacientes drogodependientes del CETAD “Hacia una nueva vida” refleja mayor representatividad en la adultez emergente y con nivel de IE medio. En cuanto a la IE, se evidenció que los pacientes que han consumido sustancias presentan una alteración en el componente uso de las emociones que desencadena un desajuste y desequilibrio en el manejo de la intensidad, duración y frecuencia en la manifestación de la emoción.

Respecto a las limitaciones de este estudio, se puede indicar que la emergencia sanitaria dificulta el levantamiento de la información, así como la necesidad de considerar otras categorías para profundizar y entender con mayor claridad el problema de la adicción. Por tanto, se recomienda que en próximos estudios se incluya a la población femenina como grupo de contraste ante esta marcación característica de los roles de género, además de tomar en consideración el tiempo de tratamiento, ya que esta puede influir en los resultados de niveles de IE.

REFERENCIAS

- Acosta-Prado, J. C., y Zárate, T., R. (2019). Validation of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale for Chilean managers. *Suma Psicología* 26 (2), 110-118. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>
- Aguilar de Arcos, F. (2009). *Alteraciones emocionales en drogodependientes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Becoña, E., y Cortés, M. (2010). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. Socidroalcohol.
- Briones, L., Hidalgo, H. Macías, J., García, E., y Scrich, A. (2018). Causas de las adicciones en adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 22(2), 130-138.
- Brito, E. (2018). *Inteligencia emocional y consumo de alcohol en estudiantes universitarios* (tesis de grado). Universidad de Ambato.
- Buendía, M. (2018). *Inteligencia emocional y drogodependencias: factores de riesgo psicosociales* (tesis de grado). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Carretero-Bermejo, R. (2018). Resilience and emotional intelligence: variables in protection of minors who reside in juvenile facilities. *Pedagogía Social* 32, 129-138. doi: 10.7179/PSRI_2018.32.10
- Del Cojo, M. (2018). *¿Cómo influye la inteligencia emocional en el consumo de sustancias adictivas en adolescentes?* (tesis de grado). Universidad Pontificia Comillas.
- Delhom, I., Satorres, E., & Meléndez, J. C. (2020). Can We Improve Emotional Skills in Older Adults? Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Resilience. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 133–139. <https://doi-org.ucuenca.idm.oclc.org/10.5093/pi2020a8>
- Extremera, P. N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31 (1), 94-100. doi: 10.7334/psicothema2018.147
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47–55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153157080006>
- García del Castillo, J., García del Castillo-López, Á., Gázquez, M., y Marzo, J. C. (2013). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Salud y drogas*, 13(2), 89-97.
- García, C. (2019). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(39), 225-246.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairos.
- Jiménez-Bravo, M (2017). *Inteligencia emocional en el ámbito de las drogodependencias* (tesis de grado). Universidad de Jaén.
- Kopera, M., Jakubczyk, A., Suszek, H., Glass, J., Klimkiewicz, A., Wnorowska, A., Brower, K., & Wojnar, M. (2015). Relationship between emotional processing, drinking severity and relapse in adults treated for alcohol dependence in Poland. *Alcohol and Alcoholism*, 50(2), 173-179. doi:10.1093/alcalc/agu099
- Kopera, M., Trucco, E., Jakubczyk, A., Suszek, H., Michalska, A., Majewska, A., & Wojnar, M. (2018). Interpersonal and intrapersonal emotional processes in individuals treated for alcohol use disorder and non-addicted healthy individuals. *Addictive Behaviors*, 79, 8-13. doi: 10.1016/j.addbeh.2017.12.006
- Loor, W., Hidalgo, H., Macías, J., García, E., y Scrich, A. J. (2018). Causas de las adicciones en adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Revista Archivo Médico de*

- Camagüey, 22(2), 130-138.
- López, S. (2016). *Regulación emocional y género: Un estudio exploratorio con estudiantado de grados feminizados* (tesis de grado). Univeristat Jaume I.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3–34). Basic Books.
- Morcillo, J. (2015). *Inteligencia emocional y prevención de recaídas en pacientes en tratamiento por dependencia a la cocaína* (tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2021). *Index*. Unodc.org. <https://www.unodc.org/peruandecuador/index.html>
- Pagliarone, F. (2016). *Ecuador: Los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo* (análisis político).
- Pillajo, A., y Matute, D. (2019). *Nivel y dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca* (Tesis de grado), Universidad de Cuenca.
- Quintero, S. (2020). *Emociones en población drogodependiente e influencia en la recaída. Revisión de la literatura y propuesta de un diseño de intervención comunitario* (Tesis de maestría). Universidad de la Laguna.
- Redolar, D. (2011). *Cerebro y adicción*. Barcelona, España: UOC Editorial.
- Ríos, M. (2019). *Inteligencia emocional en personas con trastorno por consumo de sustancias y personas en remisión* (tesis de grado). Universidad del Azuay.
- Romero-Ayuso, D., Mayoral-Gontán, Y., y Triviño-Juárez, J.M. (2016). Inteligencia emocional y percepción de riesgo en consumidores de cocaína. *Actas Esp Psiquiatr*, 44(2), 72-78.
- Teruel, P., Salavera, C., Usán, P., y Antoñanzas, J. L. (2019). Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS). *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iecm>
- Villarreal, J., Navarro, O., Muñoz, G., Rodríguez, A., y Pacheco, L. (2020). Habilidades de la inteligencia emocional en relación con el consumo de drogas ilícitas en adultos: una revisión sistemática. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie22.hier>
- Zacarés, J., y Sancerni, M. (2015). *Estatus adulto, consolidación de identidad*,

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

religiosidad y trascendencia como predictores del bienestar psicológico en la adultez emergente (tesis doctoral). Universidad de Valencia.

CAPÍTULO 15.

**LA FELICIDAD SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN
ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DEL AZUAY, EN TIEMPOS DE COVID-19**

Carlos Esteban González Proaño; Mario Eduardo Moyano Moyano; Javier Alejandro Ávila Larrea; Paula Sofía Quezada Segarra.

INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo, la felicidad ha constituido un tema de gran interés y relevancia para la investigación, de forma que se han realizado muchos estudios sobre el tema, partiendo desde la filosofía con un enfoque hedonista (Sellés et al., 2018), el cual se modificaría con el paso de los años, asociándose en décadas recientes con el concepto de bienestar subjetivo. Así, Tafur, Martínez y Espinoza (2017) citan a Alarcón (2006), quien define a la felicidad como: “Un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado” (p.196).

Por añadidura, diversos autores se han preguntado con qué elementos puede relacionarse el constructo de felicidad; así, Hernández y Carranza (2017) correlacionan directamente a la felicidad, con el optimismo y la autorrealización.

De esta forma, se justifica la necesidad de profundizar los estudios sobre el tema en distintos tipos de población. Por su parte, Caballero y Sánchez (2018), enfocan su investigación en población universitaria, debido a los factores estresantes a los que se puede encontrar expuesta esta población en mayor o menor medida. Los autores plantean que la felicidad es un elemento de gran importancia en la vida de las personas al momento de plantearse metas; del mismo modo, sugieren que incluso podría constituir un predictor del rendimiento académico.

La influencia podría ser bidireccional, puesto que la superación de logros personales y búsqueda de metas instrumentales resultan ser, al mismo tiempo, factores que repercuten positivamente en la felicidad (Sellés et al., 2018; Torres, Moyano y Páez, 2014). Por otro lado, se recalca la gran importancia del establecimiento de vínculos afectivos con los demás, así como también, aunque en menor medida, la práctica de actividades lúdicas y experiencias placenteras (Gallegos et al., 2016; Sellés et al., 2018; Torres, Moyano y Páez, 2014).

Siguiendo la misma línea, en años recientes se han realizado investigaciones en estudiantes universitarios tomando en cuenta variables sociodemográficas. Varias de estas investigaciones han coincidido en que no existen diferencias significativas con respecto al género (Ahn, Mochón y De Juan, 2012; Caballero y Sánchez, 2018; Tafur, Martínez y Espinoza, 2017). En cuanto a la edad, un estudio previo indicó que la misma no constituía una variable estadísticamente significativa (Ahn, Mochón y De Juan, 2012); sin embargo, otros autores sugieren que las personas jóvenes, en especial menores a 20 años, demuestran niveles ligeramente más elevados de felicidad, puesto que éstos pueden representarse en forma de U, mostrando un ligero declive a partir de los 30 años e incrementándose nuevamente en años posteriores (Caballero y Sánchez, 2018; Tafur, Martínez y Espinoza, 2017).

Asimismo, diversas investigaciones sugieren que otras variables como tener pareja estable o estar casado/a, mantener expectativas positivas asociadas a una buena situación socioeconómica, vivir de forma independiente, así como también la actitud hacia la religión, inciden de forma positiva en los niveles de felicidad (Coleta, Lopes y Coleta, 2012; Tafur, Martínez y Espinoza, 2017). Con lo anteriormente mencionado coinciden Ahn, Mochón y De Juan (2012), a excepción de la última variable, puesto que los autores encontraron que la religión no parece ser un componente esencial para la satisfacción vital al tomar en cuenta a la población joven.

Aun así, es necesario considerar la situación mundial actual; en este sentido, los hallazgos de Vargas y Callata (2021) demuestran que la pandemia por COVID-19 ha impactado negativamente en los niveles de felicidad de estudiantes universitarios. De esta manera, indican que: “A pesar de seguir estudios superiores, evidencian desánimo, derrotismo, angustia, desesperanza o vacío existencial, rasgos que se relacionan con la nula socialización académica que los estudiantes vivieron en la etapa de educación virtual” (p.116). Los autores determinaron que un porcentaje significativo de estudiantes evaluados reportaron puntuaciones bajas al ser evaluados con la EFL, en los cuatro factores que la constituyen. Tomando en cuenta todo lo mencionado anteriormente, se considera importante para la presente investigación indagar sobre los niveles de felicidad presentes en estudiantes de las carreras de Psicología de la Universidad del Azuay, según variables sociodemográficas durante la pandemia de COVID-19.

Método:

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un tipo de diseño no experimental. El alcance es relacional y transversal; se compararon los niveles de felicidad general y en cada uno de los factores considerados por la herramienta aplicada según algunas variables socio-demográficas de los estudiantes, como son: sexo, carrera que estudian, personas con las que conviven, estado de pareja y religión que profesan.

Los participantes fueron los estudiantes de las carreras de psicología de la Universidad del Azuay, en la ciudad de Cuenca, Ecuador, con una población de 681 personas. De esta población, se trabajó con una muestra de 246 estudiantes, para un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1: Estudiantes de las carreras de Psicología de la Universidad del Azuay.

Carreras	Muestra		Muestra total
	No. Alumnos	por carreras	
Educativa	55	20	
Clínica	404	146	
Organizacional	165	60	246
Educativa			
Terapéutica	57	20	
Total	681		

Los criterios de inclusión involucraron a estudiantes de las carreras de Psicología de la Universidad del Azuay, que aceptaron voluntariamente participar en el estudio. Como criterio de exclusión se consideró a los estudiantes que se encontraran bajo efectos del alcohol o sustancias psicotrópicas.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: la Escala de Felicidad de Lima (EFL) de Alarcón (2006), la cual está compuesta por 27 ítems agrupados en 4 factores: a) sentido positivo de la vida; b) satisfacción con la vida; c) realización personal; y d) alegría de vivir. Ante cada ítem existen 5 alternativas de respuesta que se califican desde 1; Totalmente en Desacuerdo hasta 5: Totalmente de Acuerdo. La suma de todas las puntuaciones asignadas determina 5 niveles generales de felicidad: muy baja: 27 a 87

puntos; baja: 88 a 95; media: 96-110; alta: 111-118 y muy alta: 119 a 135; y una ficha socio-demográfica para explorar las variables antes mencionadas.

Los datos se recolectaron vía digital a través de un link que comprendía el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y la Escala de Felicidad de Lima (EFL). El procesamiento de los datos se realizó a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 25.0.

RESULTADOS

Concluida la fase de recolección y análisis de información de un total de 246 encuestas respondidas por los estudiantes de la Universidad de Azuay de la ciudad de Cuenca, a continuación se detallan los resultados obtenidos:

Datos sociodemográficos

En función de las variables sociodemográficas examinadas en la encuesta, los resultados más significativos indican que: de los 246 participantes, el 69,1% fueron mujeres y un 30,9 % varones. La población analizada estuvo conformada por un 48,0% de estudiantes de Psicología Clínica, un 30,9% de Psicología Organizacional y un 21,1% de Psicología Educativa.

Con relación a las personas con las que conviven los estudiantes, se destaca que el 47,2% vive con padre/madre y hermanos/as; el 11,8% vive con su padre y/o madre, el 11,4% vive solo y el 7,3% con amigo/a (os/as). En cuanto a su estado de pareja, un 56,5% de los participantes indica estar solo/a, el 34,6% tienen al momento una pareja, el 2,8% son casados y el 1,2% restante convive con su pareja.

Finalmente, en cuanto a las creencias religiosas, el 61,8% profesa la religión católica, el 18,7% se considera agnóstico, el 8,9% cristiano/a, y un 3,7% se califica como ateo/a.

Resultados de la Escala de Felicidad de Lima (EFL)

Dimensiones de la EFL

Tras ser evaluados con la Escala de Felicidad de Lima de Alarcón (2006), las puntuaciones obtenidas por los participantes con respecto a la dimensión *Sentido Positivo de la Vida* presentan una media de 4,01; en la dimensión *Satisfacción con la vida* se obtuvo una media de 3,86; en *Realización Personal* presentaron una media de 3,57; en *Alegría de vivir* una media de 4,22 y finalmente se evaluó la *Felicidad general*, obteniendo una media de 3,91.

Sexo

Los resultados indican que en las dimensiones *Sentido Positivo de la Vida* y *Realización Personal*, las mujeres poseen medias más elevadas con respecto a los

hombres; sin embargo, los hombres encuentran mayor *Satisfacción con la Vida y Alegría de Vivir*. Adicionalmente, se observó que en cuanto a *Felicidad general*, los hombres obtuvieron una media ligeramente superior (M= 3,93 frente a M= 3,90).

Personas con quienes convive (en condiciones sin la existencia de COVID-19)

Los hallazgos sugieren que los participantes que viven con padre/ madre y /o hermanos/as son quienes encuentran mayor *Satisfacción con la Vida* (M=3,94), *Realización Personal* (M= 3,65) y *Felicidad general* (M=3,95), puesto que presentan las medias más elevadas de entre todas las demás categorías. Quienes viven con amigos/as presentan un mayor *Sentido Positivo de la Vida* (M= 4,07), mientras que quienes viven solos/as obtuvieron la media más elevada en *Alegría de Vivir* (M= 4,38). Por otro lado, quienes conviven únicamente con padre y/o madre, aunque las puntuaciones no son bajas, obtuvieron las menores de todas las categorías existentes.

Estado de pareja

Los participantes casados obtuvieron medias altas al realizar la comparación con otros grupos, en especial en *Satisfacción con la Vida* (M= 4,10) y *Realización Personal* (M= 3,67). Quienes se encuentran divorciados/as poseen mayor *Sentido Positivo de la Vida* (M= 4,32), *Alegría de Vivir* (M= 4,88) y obtuvieron la media más elevada en *Felicidad general* (M= 4,12), sin embargo, es necesario tomar en cuenta que corresponde a un porcentaje poco significativo de los participantes (1,6%). Adicionalmente se puede destacar que los participantes que tienen pareja obtuvieron medias más elevadas en las cuatro dimensiones que evalúa la EFL que los participantes que no tienen pareja; sucede lo mismo en *Felicidad general*, aunque las diferencias entre ambos grupos son poco notorias (M= 3,98 frente a M= 3,87).

Religión

Quienes profesan la religión cristiana obtuvieron las medias más elevadas en las dimensiones *Satisfacción con la Vida* (M= 4,02), *Realización Personal* (M= 3,69) y *Alegría de vivir* (M= 4,34); los católicos/as también obtuvieron medias elevadas en comparación con los demás grupos, además de ser quienes poseen mayor *Sentido Positivo de la Vida* (M= 4,10). En contraposición, los agnósticos/as obtuvieron menores medias en comparación con los demás grupos a excepción de la dimensión *Alegría de Vivir*, en donde la menor puntuación la obtuvieron los ateos/as (M= 3,94). Finalmente, al analizar la *Felicidad general*, quienes profesan el cristianismo obtuvieron una media más elevada con respecto a los demás grupos (M= 4,02), en especial al comparar con quienes se consideran agnósticos/as (M= 3,67).

Carrera que cursan

Los estudiantes de Psicología Educativa experimentan mayor *Satisfacción con la Vida* ($M= 3,95$), *Realización Personal* ($M= 3,65$) y *Alegría de Vivir* ($M= 4,32$); sin embargo, las diferencias con las demás carreras son mínimas. Los participantes que estudian Psicología Clínica obtuvieron la media más alta en *Sentido Positivo de la Vida* ($M= 4,04$), no obstante, aunque las puntuaciones obtenidas son elevadas en general, son quienes menor *Satisfacción con la Vida* ($M= 3,82$) y *Alegría de Vivir* ($M= 4,13$) presentan. Si bien los estudiantes de Psicología Organizacional obtuvieron medias elevadas en todas las dimensiones, son quienes experimentan menor *Realización Personal* ($M= 3,53$). Al evaluar *Felicidad general*, quienes estudian Psicología Educativa ($M= 3,94$) presentan una media más elevada, seguidos por quienes estudian Psicología Organizacional con una media casi similar ($M= 3,91$).

Estudios en periodo de confinamiento

Los resultados del estudio muestran que los participantes que no tuvieron problemas para continuar sus estudios en la situación de confinamiento tienen medias más elevadas en las cuatro dimensiones que evalúa la EFL, así como también al evaluar *Felicidad general*, siendo notoria la diferencia existente al comparar ambos grupos ($M= 4,04$ en comparación con $M= 3,79$).

DISCUSIÓN

Resulta de interés conocer cómo la felicidad y las dimensiones que la constituyen pueden variar según el contexto sociocultural, la época y las características de la población evaluada. Por esta razón, en el presente estudio se buscó relacionar a la misma con algunas variables sociodemográficas de estudiantes de psicología en tiempos de COVID-19.

En primera instancia, diversos autores han encontrado que el sexo no constituye una variable significativa al medir los niveles de felicidad (Ahn, Mochón y De Juan, 2012, Caballero y Sánchez, 2018; Tafur, Martínez y Espinoza, 2017; Toribio et al., 2012), los resultados obtenidos en la presente investigación son consistentes con dichas afirmaciones, puesto que las diferencias obtenidas al comparar las puntuaciones medias de ambas categorías son poco notorias.

En cuanto a las personas con quienes conviven los participantes, González-Quñones et al. (2020) indican que la familia se asocia con la percepción de felicidad al ser una importante fuente de apoyo. Estas afirmaciones coinciden con la presente investigación, puesto que se encontró que vivir con padre/madre y /o hermanos/as genera

niveles más elevados de *Felicidad general*, así como también mayor *Satisfacción con la Vida y Realización Personal* en comparación a otras categorías.

Con respecto al estado de pareja, investigaciones previas indican que estar casado/a o contar con pareja estable, incide de forma positiva en los niveles de felicidad (Ahn, Mochón y de Juan, 2012; Coleta, Lopes y Coleta, 2012). Lo anterior respalda los hallazgos del estudio, puesto que los participantes casados/as poseen puntuaciones elevadas en las cuatro dimensiones de la EFL, así como en *Felicidad general*. Sucede lo mismo al comparar las puntuaciones medias de quienes cuentan con pareja estable frente a participantes solteros/as, aunque las diferencias son poco significativas.

En cuanto a la religión, Ahn, Mochón y de Juan (2012) indican que los jóvenes presentan una valoración inferior a la misma, como un soporte ante situaciones difíciles en comparación con otros grupos de edad; sin embargo, los hallazgos obtenidos se relacionan con estudios que indican que la religión influye positivamente en los niveles de felicidad (Coleta, Lopes y Coleta, 2012; Tafur, Martínez y Espinoza, 2017; Torres, Moyano y Páez, 2014). Esto se debe a que aquellos participantes que predicen alguna religión o poseen creencias asociadas, presentan una puntuación media superior en todas las dimensiones de la EFL, en contraposición a quienes no lo hacen.

De la misma forma, al analizar la variable carrera que cursan, se encontró que los estudiantes de Psicología Educativa poseen un mayor nivel de *Felicidad general*, seguidos por los estudiantes de Psicología Organizacional con una media casi similar. Es necesario destacar que son escasas las investigaciones que comparan el nivel de felicidad presente entre estudiantes de diferentes ramas de la psicología.

Para finalizar, Vargas y Callata (2021) refieren que la pandemia por COVID – 19 provocó repercusiones negativas en el estado anímico de los estudiantes, aunque todavía se desconocen sus alcances. Los autores indican que se debe a una disminución significativa de la socialización académica y al estrés generado por la abrupta adaptación a la educación virtual. Dicha información corrobora los hallazgos obtenidos, en donde los participantes que tuvieron problemas para continuar sus estudios durante este periodo presentaron puntuaciones medias más bajas.

CONCLUSIONES

La revisión teórica indica que la felicidad constituye un elemento de vital importancia para el planteamiento de metas y consecución de las mismas, en especial al enfocarse en la población universitaria, quienes se encuentran expuestos a factores estresantes en mayor o menor medida, lo cual repercute en su bienestar y desempeño.

Tomando en cuenta la actual situación mundial provocada por la pandemia de COVID-19, se puede concluir que los estudiantes de las carreras de psicología de la Universidad del Azuay presentan un nivel medianamente elevado de *Felicidad general*. Al desglosar las dimensiones que componen la EFL, se puede apreciar que en los participantes predomina la *Alegría de Vivir*, poseen un elevado *Sentido Positivo de la Vida*, perciben un nivel medianamente elevado de *Satisfacción con la Vida* y sienten un nivel medio de *Realización Personal*.

En cuanto a las variables sociodemográficas analizadas, se deduce que el sexo no constituye una variable significativa al momento de medir la felicidad y sus dimensiones; por otro lado, vivir con padre / madre y/o hermanos/as, tener pareja estable o estar casado/a, así como también profesar una religión, son variables que influyen positivamente en los niveles de felicidad de los estudiantes.

Se debe hacer énfasis en la variable carrera que cursan, puesto que, aunque las puntuaciones más elevadas fueron obtenidas por los estudiantes de Psicología Educativa, las diferencias con las demás carreras no son significativas. Aún así, resulta escasa la literatura asociada a esta variable, por lo que este estudio constituye un aporte para futuras investigaciones, en especial al tomar en cuenta los cambios ocasionados en el contexto educativo debido a la pandemia por COVID-19.

REFERENCIAS

- Ahn, N., Mochón Morcillo, F. & De Juan, R. (2012). La felicidad de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, 97(2), 407-430. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.136>
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una Escala Factorial para medir Felicidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440110.pdf>
- Caballero-García, P.A. & Sánchez-Ruíz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Coleta, J. A. D., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidad, bienestar subjetivo y variables sociodemográficas, en grupos de estudiantes universitarios. *Psico-USF*, 17(1), 129-139. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000100014>
- Gallegos, W. L. A., Rodríguez, T. C., León, J. L. V., Fernández, C. M., Chávez, M. R., & Butilier, X. T. (2016). Análisis exploratorio de la escala de felicidad de Lima

- en universitarios de Arequipa (Perú) [Exploratory analysis of the scale of happiness of Lima in university students from Arequipa (Peru)]. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 13–24. <https://doi.org/10.21500/19002386.2462>
- González-Quiñones, J. C., Restrepo-Chavarriaga, G., Pinzón-Ramírez, J. A., Mejía de Díaz, M. A., y Ayala-Méndez, C. (2020). Percepción de felicidad relacionada con la familia a lo largo de la vida en Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 21, 138-145. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n2.72678>
- Hernández, R. M., & Carranza, R. F. (2017). Felicidad, optimismo y autorrealización en estudiantes de un programa de educación superior para adultos. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2). 307-325. <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.5>
- Sellés Nohales, P., Soucase Lozano, B., García Alandete, J., & Rosa Martínez, E. M. (2018). La felicidad en jóvenes universitarios: análisis experiencial y conceptual e implicaciones educativas. *Edetania*, (53), 133-152. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/76>
- Tafur, K. G., Martínez, E. M., & Espinoza, Á. A. E. (2017). La felicidad en estudiantes universitarios de ciencias económicas: algunos determinantes socioeconómicos en la ciudad de Cartagena de Indias. *Aglala*, 8(1), 193-213. <https://doi.org/10.22519/22157360.1032>
- Toribio, L., González, N., Valdez, J., González, S. y Van Barneveld, H., (2012). Validación de la Escala de Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 20(1),71-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133924623008>
- Torres Deik, M., Moyano-Díaz, E., & Páez, D. (2014). Comportamiento juvenil universitario en busca de la felicidad: Su caracterización y su eficacia. *Universitas Psychologica*, 13(4). 1419 -1428. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.cjub>
- Vargas Pacosonco, K. R., & Callata Gallegos, Z. E. (2021). La felicidad en tiempos de pandemia y educación virtual: un estudio en universitarios del Altiplano. *Comuni@ cción*, 12(2), 111-119. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.493>

CAPÍTULO 16.

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES FISCALES SOBRE
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA TRONCAL**

Gabriela Fernanda Balcázar Betancourth; Juan Gabriel Sánchez Barbecho; Ignacio
Mauricio Balcázar Betancourth

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión ha de considerarse como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005, p. 13). Es decir, levantar toda una “propuesta curricular que potencie una educación encaminada a desarrollar en sus estudiantes capacidades, potencialidades individuales y su máxima participación en su medio social” (Ministerio de Educación, 2011). Desde el 2010 Ecuador ha logrado una mejor comprensión sobre el proceso de inclusión dentro de su sistema educativo nacional, esto debido a la reestructuración del currículo educativo que puso en marcha una serie de procesos que garantizaron el derecho a la educación para todos sin excepciones, siendo esto, un imperativo ético y un proceso que ha fortalecido al currículo en principios de equidad, cooperación y solidaridad. Un sistema educativo inclusivo a favor de la diversidad promueve una visión en la que todo el proceso educativo se vincula para desarrollar y garantizar el derecho a una educación de calidad planteada por el Principio de Educación para Todos (Santos y Portaluppi, 2009).

Para lograr este enunciado se requiere un engranaje entre diseño de un modelo de actuación inclusiva en las escuelas, y dotar a los docentes de conocimientos, competencias y valores inclusivos con el fin de potenciar al máximo el desarrollo de cada alumno. Para ello, es importante ofrecerles los recursos necesarios que puedan facilitar su proceso pedagógico, ya que a través de sus actitudes y valores se podrá conseguir una educación inclusiva de calidad que responda a “las heterogeneidades presentes en el aula” (Montánchez, 2014, p. 42).

Al ser la inclusión educativa en nuestro país un proceso que empezó hace varios años, el sistema nacional de educación ecuatoriano acoge en sus salones de clases aproximadamente 62.431 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, lo que representa al

78% del total de la población (80.368 personas) con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) (Machado, 2016).

Lo que conduce al siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las actitudes de los docentes fiscales del cantón La Troncal frente a la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales?

Debido al poco desarrollo e información de este particular se realizó una investigación que puede otorgar una visión general sobre la preparación de los docentes en inclusión educativa sobre su contexto indicado y que pueda, posteriormente, fomentar otras investigaciones al respecto.

Un docente capacitado y que tiene conocimientos vastos sobre inclusión educativa, sobre discapacidades, estrategias de trabajo, intervención, adaptación, y más, sabrá cómo atender y actuar frente a un estudiante con N.E.E. Por otra parte, las actitudes también son pilares para el proceso de inclusión. Como señalan Moreno et al (2006), la variable determinante que permite el paso a las políticas inclusivas es la actitud de los docentes frente a la inclusión. Por tanto, “los docentes que no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, sino imposible, que aquella se logre alcanzar sea este por prejuicios o por construcciones sociales” (Cedeño, 2006, p. 7)

Un estudio realizado en la ciudad de Cuenca, Ecuador (Clavijo et al., 2016), sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, evidenció que los profesores en general tienen una actitud indiferente en un 59,2% tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio.

Para lograr políticas y prácticas asertivas el maestro debe trabajar sobre sus actitudes, pues es él quien debe generar un clima escolar positivo dentro de sus salones, debido a que los “maestros o maestras sensibles o empáticos a las necesidades y emociones de sus alumnos favorecen la formación de estudiantes sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de igualdad a su entorno” (Santos y Portaluppi, 2009, p. 11).

2. MÉTODO

Para el presente estudio se estableció como objetivo general, describir las actitudes de los docentes fiscales frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en el Ecuador, específicamente en el cantón La Troncal de la provincia del Cañar. Como objetivos específicos se encuentran 1) Identificar las actitudes

de los docentes fiscales de la zona 6 frente a los procesos de inclusión y 2) Generalizar mediante estadísticas los datos obtenidos como referentes de la zona 6.

Para lograr estos objetivos, la investigación procede a través de un enfoque cuantitativo, con la siguiente tipología: observacional, puesto a que no se ha intervenido en el fenómeno estudiado, limitándose a presentar los resultados tal como fueron recopilados por los instrumentos de investigación aplicados; prospectiva, mediciones desarrolladas con un control del sesgo de la medición; transversal, el instrumento “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño et al (2015), fue aplicado en una sola ocasión, por lo que las muestras resultaron independientes; y descriptivo, se realizaron análisis estadísticos univariados en torno a las actitudes de los docentes hacia el proceso de inclusión educativa

La muestra estuvo constituida por un grupo de 155 docentes, quienes fueron seleccionados cumpliendo los siguientes criterios de inclusión: que sean docentes de escuelas fiscales y particulares; que pertenezcan al sistema educativo del cantón La Troncal y; que sean docentes coordinadores de año de Educación General Básica. Los criterios de exclusión fueron: los que no den su consentimiento informado para participar en la investigación y docentes coordinadores de reemplazo.

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado por el equipo de investigadores de la Universidad del Azuay, el mismo que fue validado respetando todos los procesos técnicos y denominado “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño et al., (2015). Del cual se obtendrá información sobre las actitudes de los docentes hacia el proceso de inclusión educativa.

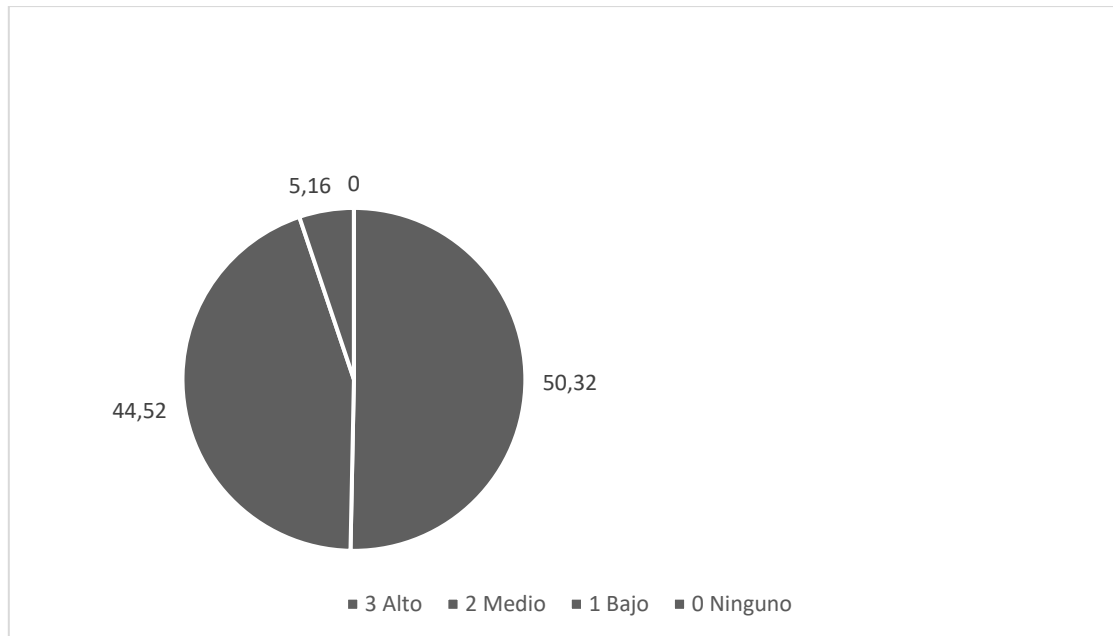
3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos demuestran que los docentes, en un 5,16 %, creen que la inclusión educativa tiene un impacto bajo en el establecimiento de las interacciones entre estudiantes y la aceptación de diferencias, mientras que el 44,52 % considera que tiene un impacto medio, al tiempo que un mayoritario 50,32 % considera que el impacto es alto. En base a estas respuestas, se constata la gran importancia que un elevado porcentaje de docentes le otorga a la inclusión educativa como promotor de interacciones, percepción que está alineada con lo establecido por el Joiko, S. (2011). cuando señala que una escuela donde todos son parte activa y donde existe la diversidad, poseerá un sentido de

pertenencia, de mirar, respetar y cuidar al otro como uno más, lo que, a su vez, generará interacciones estudiantiles y, por tanto, climas escolares positivos.

Figura 1

La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”. **Elaborado por:** Gabriela Balcázar y Juan Sánchez.

Con respecto a si al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor, el 8,39 % de los encuestados consideró que no es necesario, frente a un mayoritario 91,61 % que respondió afirmativamente. Claramente, los docentes, en su mayoría, están conscientes de la importancia del rol docente en los procesos de inclusión, lo que resulta positivo.

Existe un 5,16% de docentes que manifiesta que su nivel de aceptación a niños con discapacidad es bajo, mientras que un 41,29% manifiesta tener un grado de aceptación intermedio y un mayoritario 53,55% manifiesta una alta aceptación por estudiantes con discapacidad. Los resultados resultan positivos y optimistas, puesto que el primer aspecto que se requiere para desarrollar procesos de inclusión efectivos, a más de la formación de los docentes, es la predisposición de estos hacia los estudiantes con discapacidad, y esto sí ocurre entre los docentes investigados.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Un 3,23% de los docentes encuestados manifiesta que no existe ningún proceso dentro de sus instituciones que evalúe a los niños con NEE y que permita definir su proceso de inclusión. Un 7,10% menciona que este proceso dentro de sus instituciones es alto y que sí existen medidas que garanticen un buen proceso inclusivo. En cambio, un 13,55% menciona que es bajo y un 76,13% reconoce que este proceso se lleva a cabo en un nivel intermedio.

Un reducido 7,74 % de docentes manifiesta que las actitudes políticas, acciones y prácticas institucionales son bajas como para reflejar una cultura amigable. Un 12,26%, en cambio, las califica de altas. Decisivo es que el 80.00 % de los encuestados considera que las prácticas institucionales reflejan medianamente una cultura amigable con la inclusión.

En cuando a la pregunta: ¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias? Los docentes, en un 50,32 %, escogen la opción “alto”, pues creen que la inclusión favorece las relaciones interpersonales y ayuda a que se conozcan más entre ellos. Con respecto a la pregunta: ¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?, el 91,61 % considera que sí es necesaria la ayuda de un docente tutor. En la pregunta: ¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es? Los docentes, en su gran mayoría (53,55 %) eligen el nivel intermedio. En la pregunta: ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?, el 76,13 % de los docentes se inclinan por el nivel intermedio pues creen que este proceso aún tiene que mejorarse. Finalmente, en lo que respecta a la pregunta: ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?, los docentes, en un 80,00 %, creen que esto está en un nivel intermedio.

Tabla 1

Resultados totales de actitudes

PREGUNTA	Final	%	RESPUESTA
A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?	78	50,32	Alto

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?	142	91,6 1	Sí
¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?	83	53,5 5	Intermedio
¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?	118	76,1 3	Intermedio
¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?	124	80,0 0	Intermedio

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”. **Elaborado por:** Gabriela Balcázar y Juan Sánchez.

4. DISCUSIÓN

Hablar de cambios de paradigmas negativos en una sociedad depende de lo que la educación forme en sus salones de clases, en su mayoría depende de un eje fundamental: el docente. Por esta razón, el estado debería invertir en la educación continua de quienes guían a los futuros ciudadanos de un país. De la misma forma, a la hora de crear inclusión educativa el docente debe asumir un rol activo, pues es él quien, con su predisposición y motivación, puede abrir paso a que muchos niños con necesidades educativas especiales sigan teniendo la oportunidad de estudiar en un ambiente solidario y motivante que potencie climas escolares acogedores para cada uno de sus estudiantes. Es por ello que fueron los sujetos de estudio de la presente investigación

Los docentes, en un 54 %, manifiestan que su nivel de aceptación a niños con inclusión es intermedio lo cual demuestra que hay aún una falta de compromiso y aceptación hacia la inclusión pues son considerados como una carga más al docente. Los resultados coinciden con los obtenidos por Azcárraga et al (2013), quienes además concluyen su investigación señalando que las actitudes de los docentes acerca de la inclusión educativa, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE.

Como una solución a la problemática evidenciada se desarrolló un taller, el cual se llevó satisfactoriamente, cumpliendo con la agenda planificada. Los docentes demostraron su predisposición para realizar las diferentes actividades. Al final, y tal como

se puede evidenciar con base en los datos resultantes del pre y post taller, existe un alcance significativo en conocimiento de las NEE de los participantes frente a la Discapacidad Visual, Intelectual, Auditiva y Motriz.

Los docentes, antes de recibir el taller frente a la temática de N.E.E., no identificaban a los sujetos de inclusión ni cómo realizar una correcta inclusión dentro de sus aulas, afirmando que esto es producto del miedo. Se evidenció, en tal sentido, falta de información.

Lo satisfactorio se da en el segundo momento, en el post taller, en donde los docentes alcanzan un aumento del 73.58 %, a favor de acoger a toda la diversidad existente en el aula, lo cual se considera un logro. Adquirir mayores conocimientos sobre las NEE permitiría acoger de mejor manera a la diversidad del estudiantado. Es importante recordar que dentro del Ecuador todos los niños y niñas con necesidad educativa pueden ingresar al sistema educativo regular, tal como se reconoce en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos. Los docentes, después del taller, al tener más información legal, social, pedagógica y didáctica, se sienten cómodos frente a la diversidad.

Con respecto a la segunda temática evidenciada en la encuesta, la discapacidad auditiva, se observó que el 76 % de los docentes considera que una de las personas que puede atender directamente a esta discapacidad en el proceso educativo es el profesor del aula. Considerar a los docentes como pieza clave en el proceso de inclusión frente a la discapacidad, coincide con los planteamientos de Damm Muñoz, X. (2014). quien además agrega que los docentes pueden llegar a evidenciar en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, oscilantes entre la indiferencia, la sobreprotección, las bajas expectativas y la aceptación hacia los estudiantes con NEE.

Se pudo constatar que después del taller existió un mejoramiento en el conocimiento por parte de los docentes participantes con respecto a la identificación de los sujetos de inclusión. Esto confirma la efectividad de implementar talleres de formación entre los profesionales de la docencia, pues, tal como plantea Tenorio (2011), el poseer conocimientos adecuados permite la adaptación del docente a situaciones nuevas y posibilita la resolución de problemas, entre ellos, dar una respuesta adecuada a los estudiantes integrados en sus aulas. Es de suma relevancia que las instituciones de educación superior formen profesionales integrales, capaces de construir con la diversidad del alumnado aprendizajes de calidad.

Por otra parte, es importante recordar que para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, se debe exigir a la unidad educativa reflexionar y planifique en conjunto con la comunidad educativa. Esto implicaría que las decisiones, tanto curriculares como de conceptualización y funcionamiento de la unidad deban tomarse por quienes lo llevan a la práctica en su contexto real. De esta manera intentar que el currículo de la unidad sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible.

5. CONCLUSIONES

Finalmente, se concluye el presente estudio señalando que, si bien los docentes manejan conocimientos básicos sobre inclusión educativa, sus actitudes y opiniones, estos no son los adecuados para trabajar con estudiantes con NEE.

De acuerdo con los datos arrojados en las encuestas algunos docentes no están listos para aceptar a la diversidad, mientras que un cierto porcentaje menciona que no se debe incluir a los chicos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. Al respecto, es importante comenzar a plantearse la posibilidad de una educación para todos, entendida como una escuela que responda a la diversidad y a la particularidad de los estudiantes, dejando de lado currículos paralelos que promulgan la integración. En tal sentido, hay que centrarse en trabajar currículos inclusivos, es decir, menos exclusivos y más inmersos en una cultura y educación bajo un sentido holístico.

La inclusión dentro de la educación consiste en un deber para todos los miembros de la comunidad; sin embargo, quien tiene una mayor responsabilidad es el propio docente, quien convive a diario con sus estudiantes; es por eso que el propio docente debe eliminar todas las barreras que le impidan llevar a cabo el proceso inclusivo y garantizar, de tal modo, el derecho a una educación de calidad.

En las manos de los docentes está el prepararse para responder con eficiencia y responsabilidad a estos nuevos desafíos recordando siempre que una persona con discapacidad simplemente funciona de manera diferente. Es necesario para esto, que los docentes se encuentren motivados y que constantemente se informen sobre lo que conlleva el proceso de inclusión, para lo cual deben capacitarse constantemente.

La comunidad educativa debe promulgar procesos de inclusión y, a su vez, vincular y comprometer a la sociedad a impulsar y practicar una cultura inclusiva que acepte la diversidad, sea cual fuese. Se garantizará de esta forma una calidad de vida y un abrir de oportunidades en los niños con NEE

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Se debe entender la responsabilidad de las instituciones, al construir su P.E.I., de mantener una visión de cultura y prácticas inclusivas con las que se atienda a toda la diversidad y se enseñe en el marco de la multi-diversidad.

REFERENCIAS

- Cedeño, F. (2006). Congreso Internacional de Discapacidad Medellín. *Consultado el, 24, 04-20.*
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana, 7(1), 13-22.*
- Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños / as con necesidades educativas especiales al aula común.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista mexicana de investigación educativa, 16(50), 829-852.*
- Ministerio de Educación Ecuador (2011) *Módulo II curso de “Educación Inclusiva y Especial: Respuestas a las necesidades educativas especiales”*. Quito, Ecuador: ECUADOR.
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio.
- Proaño, Á. Ruiz, E. F., Ponce, O. J., & Curioso, W. H. (2015). Tecnologías móviles para la salud pública en el Perú: lecciones aprendidas. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública, 32, 264-272.*
- Santos, M. & Portalupis, G. (2009) *Curso de inclusión Educativa: Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Quito, Ecuador: DINSE.
- UNESCO (2011) Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales; acceso y calidad. Salamanca - España 1994.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.

CAPÍTULO 17.

**DISEÑO COOPERATIVO Y GESTIÓN DE MODELOS FORMATIVOS
ADAPTATIVOS PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL, HÍBRIDA Y *ON LINE***

Jorge Expósito López, Marina García-Garnica

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria se ha ido transformando en los últimos años con la incorporación de metodologías activas, TIC, y la pretensión de orientar sus finalidades al desarrollo personal de los estudiantes y de sus competencias sociales y profesionales, de forma que se desarrollen todas sus potencialidades y se facilite su integración en un mundo cada vez más cambiante. Sin embargo, estos cambios se quedan en una dimensión de empleo de herramientas o materiales novedosos más que en la transformación de los modelos formativos subyacentes, que siguen planteándose desde principios y funcionalidades tradicionales, lo que supone un problema para dicho desarrollo (Gil-Jaurena y Domínguez Figaredo, 2012; Guàrdia, 2020).

Estas transformaciones instrumentales tampoco se suelen producir de forma generalizada o institucional, sino que en numerosas ocasiones se originan por una responsabilidad o motivación individual o de un grupo de docentes. Y aunque este dinamismo personal sea un elemento positivo de mejora, los nuevos diseños instructivos o formativos no pueden plantearse desde la responsabilidad individual del docente. Las propias universidades, como instituciones que aprenden, deben procurar los elementos formativos y de colaboración para que se constituyan equipos docentes que colaboren en el análisis crítico de necesidades y el planteamiento y ejecución de nuevos programas de formación, más acordes a las necesidades de la sociedad actual y de los alumnos que cursan estudios en ellas (López-Noguero, 2016). Y a su vez los docentes deben asumir el compromiso y la dinámica cooperativa de trabajo como elemento de su desempeño y desarrollo docente y profesional (Expósito, 2013; Expósito 2014; Expósito, 2016).

En este escenario surge el equipo docente de la Universidad de Granada denominado “Acción Tutorial y Cooperación Educativa”, en adelante ATyCO, vinculado a la materia obligatoria/troncal Acción Tutorial, impartida en el tercer curso del Grado en Educación Primaria. Este grupo queda conformado por el profesorado del Departamento

de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que imparte dicha materia en los distintos grupos del Grado, en los campus de Granada, Ceuta y Melilla.

Dicho equipo docente, basándose en la trayectoria y experiencia en la materia en los últimos cursos académicos, así como en un análisis cualitativo de necesidades, se ha planteado un proceso de transformación de la materia Acción Tutorial en Educación Primaria, así como de los materiales docentes y de enseñanza empleados en la misma y de los escenarios para impartirla.

La transformación de los modelos de enseñanza, el uso de nuevas metodologías activas o el empleo de escenarios y herramientas digitales se viene produciendo desde hace algunos años y trasciende de los escenarios conformados por la COVID-19, aunque esta haya promovido una aceleración de algunos aspectos como la digitalización (Sangrá, 2020). Por lo que en esta propuesta se realiza una adecuación total del diseño formativo de la materia para flexibilizarla y poder desarrollarla de forma presencial, híbrida y *on line*, con sutiles adaptaciones. De esta forma, se mejora la atención al estudiantado, su seguimiento y evaluación en las diversas situaciones en que la educación actual se puede desarrollar.

Los nuevos escenarios sociales se caracterizan por una cierta inestabilidad de índole social, económica y política, que incluso están poniendo en tela de juicio el propio modelo. Todo esto afecta lógicamente al sistema educativo, en todos sus niveles, incluida la Educación Superior. La inexistencia de un modelo pedagógico claro, la falta de objetivos a largo plazo o la desconexión de la universidad de la sociedad y el tejido productivo, son argumentos recurrentes para declarar que la universidad está en crisis (Cuevas Rincón, 2018; Diez y Pérez, 2016; Grau Vidal, 2012; Mazzola, 2008; Santos 2010).

Estos desequilibrios son una llamada de atención para la reflexión y la búsqueda de nuevas soluciones, aunque en ocasiones son más las cuestiones planteadas que los acuerdos sobre las respuestas, para ajustar los modelos educativos a las realidades actuales. Todo ello, como indica Expósito et al. (2020), requiere el planteamiento de un nuevo modelo integral de formación del estudiantado universitario, que facilite innovaciones y buenas prácticas docentes, y que promueva el desarrollo de las competencias personales y profesionales que la sociedad actual demanda (García-

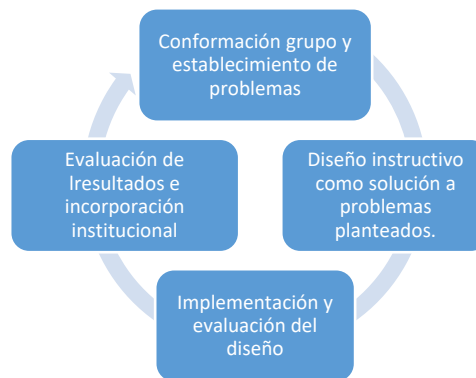
Garnica, 2018; García-Garnica y Rodríguez Fernández, 2019; Rodríguez Fernández-García-Garnica, 2020).

2. MÉTODO

El proceso de análisis y transformación de la materia se realiza desde el establecimiento de una dinámica semejante a un proceso de investigación-acción que facilite un análisis fundamentado y el establecimiento flexible de soluciones múltiples que puedan ponerse a prueba en los distintos grupos de grado que conforman la materia, como se representa en la figura 1.

Figura 1

Proceso de transformación basado en I-A



2.1. La conformación del grupo y el establecimiento de los problemas

La conformación del grupo de trabajo/investigación parte del grupo docente de la materia de Acción Tutorial, con experiencia docente previa en la materia, en el desarrollo de materiales docentes específicos y proyectos de innovación y buenas prácticas educativas. Y tras un análisis y priorización de las problemáticas y necesidades, se establecen los siguientes objetivos de mejora:

1. Transformar el diseño instructivo estableciendo una estructura modular, para hacerlo más dinámico y flexible, adaptándose a la construcción de un itinerario formativo individualizado.
2. Plantear un proceso formativo secuencial, con distintas tipologías de actividades, que se organizan de menor a mayor grado de dificultad, para adaptarse a los distintos ritmos de trabajo, de modo que todo el estudiantado pueda alcanzar su máximo potencial.

3. Promover un proceso de aprendizaje participativo y colaborativo entre el estudiantado y con el profesorado, con actividades obligatorias, voluntarias y complementarias.
4. Establecer una evaluación continua real, con un feedback inmediato, en la que el estudiante tiene una participación activa mediante la autoevaluación y evaluación por pares.

Para ello, se plantea la explotación de la plataforma SWAP/PRADO de la UGR como repositorio de materiales, clases, comunicaciones y orientaciones, tutoría, evaluación, etc. Y empleo de recursos en línea para facilitar un aprendizaje en *anywhere/anytime* adaptado a los distintos ritmos.

2.2. El establecimiento de un nuevo diseño instructivo como solución a los problemas planteados.

El diseño de la materia responde a una estructura común y modular para cada uno de los diez temas que la componen, de acuerdo a la guía oficial de la materia. En la Tabla 1 se especifican las distintas fases y tareas que componen este diseño, así como, la evaluación y puntuación máxima que los estudiantes pueden lograr. Se establece un proceso evaluativo en el que se pueden alcanzar los 5 puntos para superar el tema de formas distintas, permitiendo que sea cada alumno quien determine parte de su itinerario formativo.

Tabla 1

Estructura modular de cada tema que compone la materia

Fase	Objetivo	Proceso	Evaluación y puntuación
PrepárATe	Realizar lecturas previas para preparar la formación sobre los contenidos del tema	Realizar la lectura previa y actividad como mapa conceptual, etc.	Evaluado por el profesor 1
FórmATe	Clase teórica	Recibir formación básica y aclarar	Asistir de forma sincrónica, Asistencia, participación 1, 5

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

	Grabación para posterior disposición	dudas sobre las lecturas previas	participar de n y	forma activa para plantear dudas y ofrecer opiniones	proactividad	
	Prácticas	Completar la formación aplicación de los contenidos teóricos	la y realizar las distintas actividades prácticas	Cumplimentar los guiones dirigidos y las distintas actividades prácticas	Cumplimentación, idoneidad y desarrollo	1
AplicATelo	Retos y experiencias	Desarrollar competencias para elaborar un POAT como equipo docente	Actividades planteadas por el profesor	Cumplimentación, idoneidad y desarrollo		2
	Plan de orientación y acción tutorial (POAT)	Desarrollar los elementos constituyentes del POAT	Actividades de elaboración	Presentación y defensa pública evaluada por pares (40%) y por el profesor (60%)		1
CuestionATelo	Investigación	Fomentar capacidad indagación y reflexión crítica	la de y tutoriales	Autocuestionario de contenidos tutoriales	Autoevaluación	0,5
	Investigación +	reflexión crítica	Recopilar datos de cuestionario propuesto y breve análisis	Evaluación por el profesorado		0,5

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Comrprueb ATe	Test	Comprobar conocimientos sobre el tema	tus	Test autocorregido	Asignación directa	2, 5
AmpliATel o	Lecturas compleme ntarias	Realizar para complementar formación el tema	lecturas tu	Realizar la lectura y contestar preguntas autocorregidas mediante rúbrica	Autoevaluac ión	0, 5
	Otras	Fomentar participación generación acciones formativas, lúdicas y creativas relacionadas la materia	la y/o de	Generar participar curso creación artística, jornadas de AT y cualquier actividad propuesta por los estudiantes	o en de profesor	Evaluado por el 5

Nota: Elaboración propia

2.3. La prueba de concepto. La implementación y evaluación del diseño con grupos reales de estudiantes

La prueba de concepto se realiza con la implementación del diseño acordado por el grupo de trabajo y con nueve grupos-clase de estudiantes de grado que cursan la materia en la Universidad de Granada en los Campus de Granada, Ceuta y Melilla.

El establecimiento de un proceso evaluativo de todos y para todos, determina la evaluación del propio diseño y de los distintos elementos que lo componen. Así, durante su implementación y con la colaboración del propio estudiantado, se realizan los cambios pertinentes, mejorando la redacción y planteamiento de actividades, ajustando los pesos evaluativos de cada una de estas, e incluso planteando procesos o instrumentos distintos de evaluación, como se resume en la tabla 2.

Tabla 2

Resumen de los cambios en el diseño formativo desde la evaluación formativa

Objeto de evaluación	Principales cambios realizados
Diseño instruccivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste y simplificación de la estructura instructiva • Incorporación del buzón de sugerencias del estudiantado para mejorar el diseño • Incorporación del trabajo final de la materia como una unidad temática independiente en la plataforma, aunque desarrollada en cada uno de los temas
Proceso de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación flexible de la temporalización de los temas, con posibilidad de “vuelta atrás” una vez finalizado para realizar tareas complementarias.
Productos y/o materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación en video de las clases teóricas como material de consulta • Incorporación de actividades voluntarias y/o complementarias propuestas por el estudiantado
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de los procesos auto evaluativos con la incorporación de protocolos y rúbricas de evaluación • Disposición de registro inmediato en el libro de calificaciones como elemento de seguimiento evaluativo del estudiante
Resultados e impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de uso de la plataforma, de realización de actividades y desempeño global en esta como <i>feedback</i> evaluativo de grupo-clase

2.4. La evaluación de los resultados y la incorporación institucional de los cambios e innovaciones.

Los resultados de evaluación del diseño, de la implementación y de los resultados se convierten, atendiendo al diseño establecido, en un elemento de juicio evaluativo global para transformar y mejorar la propia materia. E igualmente para plantear nuevos problemas o cuestiones a solventar en un proceso de mejora continuado.

Estos cambios no pueden depender exclusivamente de las acciones establecidas por el profesorado o de su estilo docente, por lo que para incorporarlos como elementos de la dinámica institucional se incorporan a la guía de la materia y a la guía docente compartida por el grupo de trabajo.

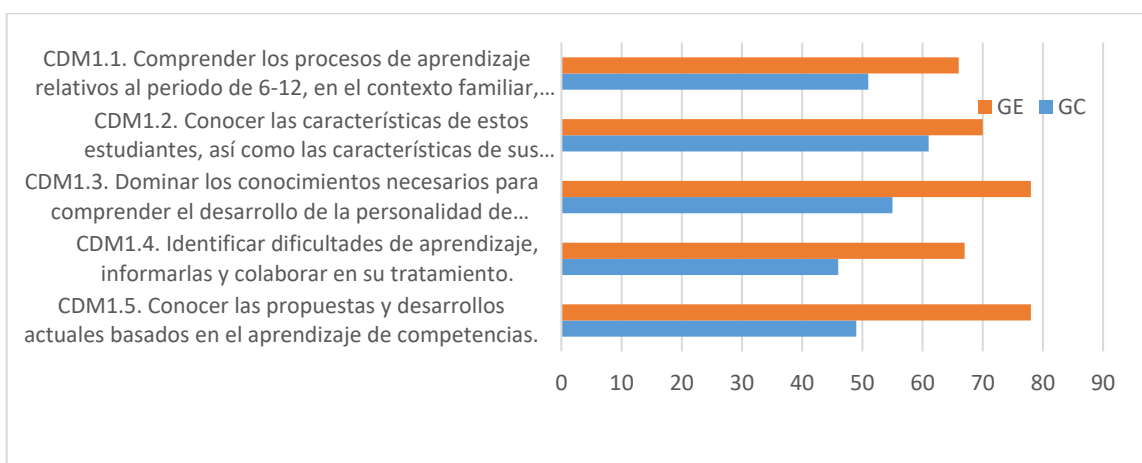
3. RESULTADOS

El análisis de los resultados se plantea desde el uso, comparando los grupos de la materia (GE) con grupos de estudiantes que, de forma asíncrona, no emplean el diseño formativo para cursar la misma; empleando distintos elementos de comparación (GC) en cuanto al nivel de adquisición de competencias, realización de distintos tipos de actividades y resultados de la evaluación de la actividad docente en opinión del estudiantado.

En la Figura 1 se observan las competencias específicas de la materia. Estos resultados muestran que, de forma media, el grupo clase presenta una mejor adquisición de competencias con porcentajes globales más altos en el GE 71,8% vs GC 52,4%, lo que supone un incremento del 19,4. Siendo este un resultado esperado al suponer el empleo de un diseño formativo mucho más interactivo y participativo, que implica una mayor actividad general y participación del estudiantado.

Figura 1

Porcentaje medio de adquisición de competencias GC/GE



Nota. Los resultados hacen referencia a datos obtenidos en las pruebas evaluativas finales para constatar el nivel de adquisición de competencias.

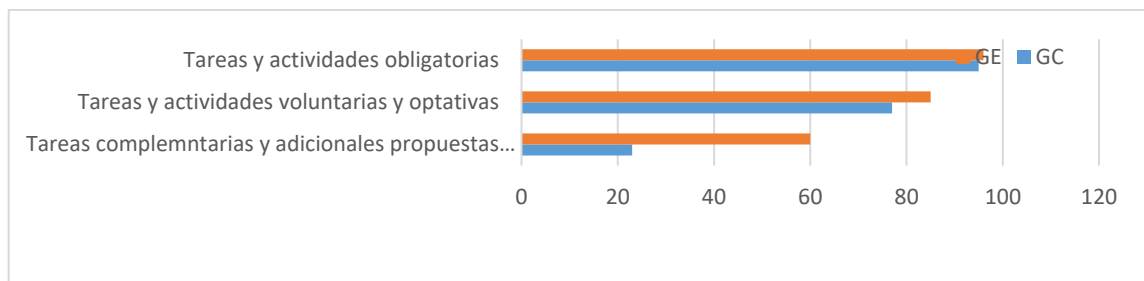
EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En cuanto al desempeño de los estudiantes, se considera el porcentaje de realización de las tareas obligatorias, de las tareas voluntarias u optativas y la realización de tareas complementarias a propuesta del propio estudiantado, como muestra la Figura 2.

La realización de tareas obligatorias es semejante en ambos grupos, pues suele tener un porcentaje de realización entorno al 95%, no alcanzando el 100%, porque hay una parte mínima del alumnado que pese a estar matriculado en la materia no sigue la dinámica de trabajo o tiene concedida una modalidad evaluativa distinta. Sin embargo, en las tareas de carácter optativo, que en este diseño formativo permiten auto-gestionar o plantear distintas formas de alcanzar o elevar la calificación global, si existen diferencias de GE 85% de realización frente al GC 77%. Y las diferencias más elevadas se producen en las actividades complementarias y adicionales, en las que se muestra una evidente diferencia GE 60% vs GE 23 %, debido a la mayor motivación del estudiantado para proponer tareas ajustadas a unos intereses o itinerarios formativos de los que se sienten responsables.

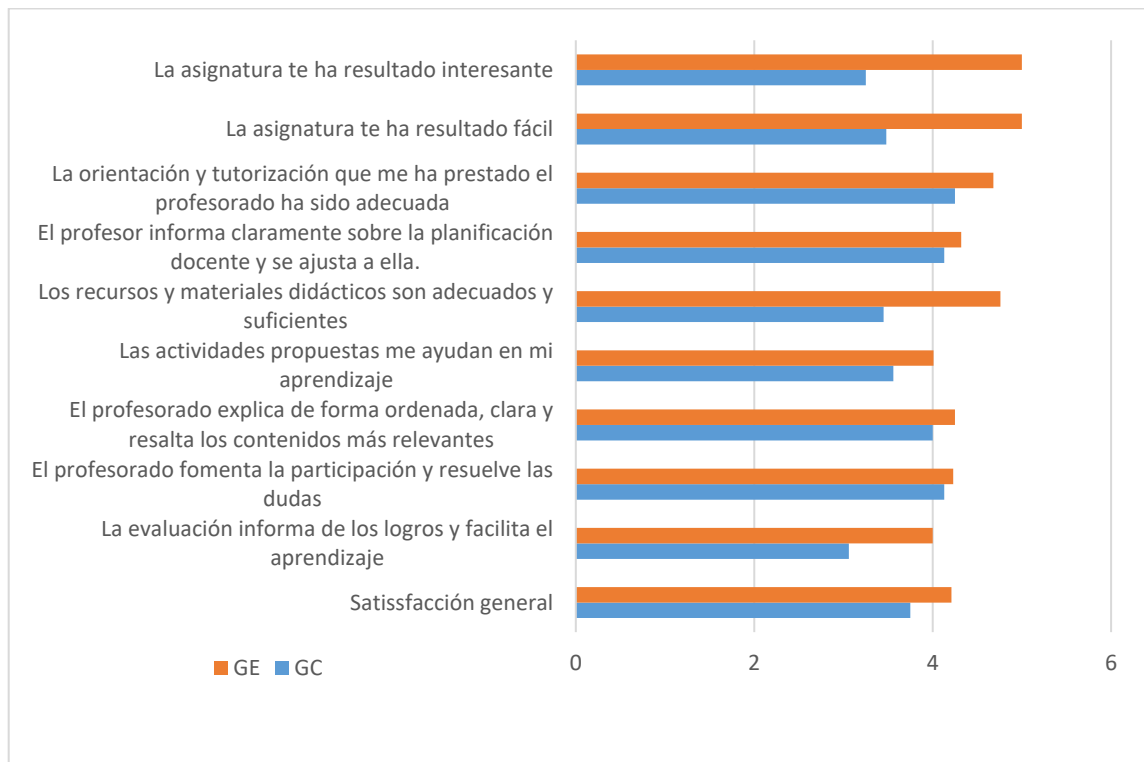
Figura 2

Porcentaje medio de realización de tareas GC/GE



Nota. Los resultados hacen referencia a datos obtenidos en el seguimiento de la implementación del diseño formativo.

La tercera dimensión evaluativa, que se muestra en la Figura 3, hace referencia a los indicadores considerados en la evaluación del desempeño docente en opinión de los estudiantes, empleando para ello las encuestas de satisfacción utilizadas en la Universidad de Granada con una escala de valoración de 1 a 5, en la que 1 es nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho.

Figura 3*Valoración media de las prácticas docentes en opinión del estudiantado GC/GE*

Nota. Los resultados hacen referencia a datos obtenidos de las encuestas de valoración de los estudiantes sobre las prácticas docentes.

La satisfacción general acerca de la materia es superior GE 4,21 > GC 3,75. Y de forma generalizada, todos los aspectos referidos a las tareas docentes en opinión del estudiantado reciben mejores valores en el GE y, por tanto, con el uso de este tipo de diseños formativos. Las mayores diferencias se refieren a aquellos ítems en los que se considera la motivación y/o participación activa de los estudiantes, lo que supone igualmente una mayor implicación, actividad y desempeño por su parte y la facilitación de las tareas docentes, que desde esta perspectiva se aprecian y valoran de forma más positiva.

4. DISCUSIÓN

La formación por competencias no requiere únicamente la consideración de estas como finalidad o resultado de un aprendizaje mientras se sigue empleando unos modelos formativos tradicionalmente centrados en la adquisición de contenidos, prioritariamente conceptuales (Doménech Betoret, 1999). Por tanto, se requiere como planteaban Villarroel y Bruna (2017), la transformación y ajuste del propio modelo de formación. De

modo que, alcanzar unas competencias definidas se convierte en el motor de la transformación del modelo y de las prácticas docentes (Izquierdo, 2008).

El diseño cooperativo y las prácticas docentes compartidas, ante la diversidad de tareas que los docentes universitarios deben asumir, es una necesidad y una ventaja evidente que permite ampliar los objetivos del cambio y mejorar la implementación e institucionalización de los mismos (Expósito et al., 2018). Y si la formación a la que se hace referencia es la de los futuros docentes, parece que fomentar el trabajo cooperativo predicando con el ejemplo es sin duda una buena idea, ya que los futuros docentes deberán integrarse en equipos de trabajo y desarrollar numerosas tareas de forma cooperativa (López Noguero, 2016).

El establecimiento de unas metodologías más activas y actividades con mayor participación del estudiantado es un requerimiento a la docencia universitaria que lleva realizándose desde hace ya algún tiempo. Y el establecimiento de procesos de evaluación formativos y continuados, en los que el estudiantado no solo sea objeto de la evaluación, sino que participe de forma activa, produce unos resultados de aprendizaje mejores (Guàrdia et al., 2020; López-Pastor, 2011).

La transformación del modelo formativo que se presenta en este Simposio se ha desarrollado desde una práctica educativa real, procede de una experiencia docente extendida temporalmente en distintos años académicos y que abarca diversos grupos-clase de la materia. Y su evaluación muestra una mejor adquisición de competencias por parte del estudiantado, mejor desempeño en el desarrollo de las tareas y actividades propuestas en dicho diseño, y una mejor consideración y valoración de las prácticas docentes. Por lo que, de forma general podemos afirmar que la implementación de dicho diseño formativo ha sido positiva.

5. CONCLUSIONES

Los cambios en la universidad y en los procesos de enseñanza que en ella se desarrollan son un asunto complejo. Y dichos cambios se han resuelto usualmente de forma apresurada y poco consensuada en nuestro país. Las soluciones no son rápidas, ni globales, aunque parece evidente que sobre lo que si comienza a haber un acuerdo es sobre que se debe cambiar algo: diseñar una docencia adaptada a la presencialidad, a la formación a distancia y a modelos híbridos; fomentar el uso de metodologías más activas

en las que los estudiantes tengan una mayor representatividad y responsabilidad en su aprendizaje; mejorar la motivación, la orientación y tutorización en los nuevos escenarios digitales, profesionales y sociales; o establecer nuevas formas e instrumentos para evaluar los aprendizajes.

La receta del éxito reside, por tanto, en analizar problemas concretos y articular soluciones compartidas diversas, que puedan adaptarse a escenarios que cada vez son más cambiantes o lo que en algunas disciplinas se conoce como respuestas flexibles. Por lo que, desde esta perspectiva, aquí se ofrece una solución consensuada y efectiva, que sin duda posee dificultades y debe seguir mejorándose. Pero precisamente esta es una de las consideraciones como modelo formativo en su propio diseño, la necesidad de una mejora y ajuste continuado de la docencia universitaria.

REFERENCIAS

- Cuevas Rincón, J.M. (2018). La colaboración de la universidad con el tejido social, productivo y empresarial. En J. Expósito (Coord.), *La acción tutorial en la universidad. Aspectos teóricos y estrategias para su desarrollo* (pp. 151-158). Comares.
- Diez, E.R., & Pérez, M.G. (2016). Relación universidad-sociedad: dos propuestas con metodología de aprendizaje servicio. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (10), 529-547.
- Doménech Betoret, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Expósito et al. (2020). Actas del II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento ISBN: 978-84-09-23751-7.
- García-Garnica, M. (2018). La bienvenida y acceso del alumnado a la comunidad universitaria y a los estudios en la universidad. En J. Expósito (Coord.), *La acción tutorial en la universidad. Aspectos teóricos y estrategias para su desarrollo* (pp. 49-60). Comares.
- García-Garnica, M., & Rodríguez Fernández, S. (2019). Innovación en la formación práctica de la acción tutorial para mejorar las competencias profesionales en el

- alumnado de educación primaria. En N. Ruiz-Herrera, A. Guillén-Riquelme & M. Guillot-Valdés (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 501-511). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Gil-Jaurena, I., & Domínguez Figaredo, D. (2012). Open Social Learning y Educación Superior: Oportunidades y Retos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 191-203.
- Guàrdia, L. (2020). Diseño de cursos online. En A. Sangrá (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuesta para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 45-61). Editorial UOC.
- Guàrdia, L., Cabrera, N., Romeu, T., & Fernández, M. (2020). Evaluación de los aprendizajes en contextos educativos en línea. SMART PAPERS EDUL@B. http://edulab.uoc.edu/wp-content/uploads/2020/04/Smartpapers-Edul@b_5_Avaluació-dels-aprenentatges-en-1%C3%ADnia-DEF-ESP.pdf
- Izquierdo, R.M.R. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (11), 131-148.
- López Noguero, F. (2016). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).
- Rodríguez Fernández, S. & García-Garnica, M. (2020). Desde la universidad a la integración social y profesional: orientación para la transición. En M.C. Pérez Fuentes (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp.1047-1056). Dykinson.
- Sangrá, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En A. Sangrá (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuesta para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 27-43). Editorial UOC.
- Santos, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 73-106.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Villarroel, V.A., & Bruna, D.V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96

CAPÍTULO 18.

MATERIALES DOCENTES Y ACTIVIDADES MULTI-FORMATO PARA UN APRENDIZAJE INTEGRAL EN LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

María Dolores Pistón Rodríguez, María Elena Parra González y Ramón Chacón-Cuberos

1. INTRODUCCIÓN

La forma de impartir la docencia está en continuo cambio, adaptando los sistemas educativos a las necesidades de los estudiantes desde varias perspectivas. La situación Covid-19 ha impuesto un cambio drástico en el modelo metodológico, obligando a dirigirnos hacia entornos virtuales o apoyarnos ahora más que nunca en los mismos, lo cual se ha estado integrando progresivamente y de manera sistematizada en las aulas.

El desarrollo de diferentes metodologías, dinámicas y actividades interactivas, que facilitan la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales, a partir de las relaciones que surgen entre el alumnado y profesorado mediante la realización de tareas multiformato, son la propuesta que fundamentan este trabajo para apoyar la práctica docente.

Analizamos los resultados obtenidos en la implementación de las mismas como evaluación de su eficacia en las diferentes modalidades, tanto presenciales, como semipresenciales o en línea.

2. EXPERIENCIA PROYECTO

El objetivo principal era aumentar la motivación e interacción entre el alumnado y también con el profesorado de la asignatura de Acción Tutorial en el Grado de Educación Primaria, en los tres campus de la Universidad de Granada, que son Granada, Ceuta y Melilla. Esto se hizo trabajando cooperativamente y en coordinación constante de todos los profesores y profesoras. Otro de los objetivos era mejorar la formación del alumnado y tener una posibilidad de aplicación de la acción tutorial en contextos escolares. Las actividades tienen pues un enfoque formativo y evaluativo que permite y fomenta la participación, interacción, motivación y autorregulación del aprendizaje del alumnado, siendo válido en cualquiera de los tres escenarios posibles en los que se estaba trabajando en los distintos campus de la universidad ante la situación derivada por la pandemia

actual, los cuales eran presenciales (campus de Ceuta), no presenciales (campus de Granada, con posterior semi-presencialidad) y semi-presenciales (Melilla).

A través del proyecto se diseñó un banco de actividades digitales e interactivas ubicadas en el repositorio virtual del grupo docente, y de donde cada profesor las tomaba en función de las necesidades del alumnado. Hay que destacar que todo el profesorado tenía el mismo diseño formativo, pero luego según la necesidad se podía adaptar. Las actividades seleccionadas por el profesorado, para el apoyo del aprendizaje y evaluación del alumnado, se integraron dentro de la plataforma virtual correspondiente de cada grupo de alumnos de cada docente.

Las actividades, gracias a su versatilidad, pudieron ser utilizadas con una función formativa y/o evaluativa del aprendizaje.

Ante este planteamiento sobre la asignatura, era necesario adoptar un cambio metodológico por parte del docente mediante el uso de actividades interactivas y digitales para impartir la materia, teniendo en cuenta la importancia de la interactividad entre profesorado-alumnado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado.

Para la integración de las mismas, se llevaron a cabo enfoques metodológicos innovadores e interactivos haciendo uso de las TICs y respetando el aprendizaje del alumnado. Estas actividades de enseñanza-aprendizaje y para la evaluación, se diseñaron para todos los bloques de contenido de la materia.

2.1. Tipos de actividades

En cuanto a los resultados obtenidos a través de las actividades, se cumplieron todos los planeados en el diseño del proyecto.

Después de realizar el diagnóstico sobre las actividades, se procedió a diseñar las mismas por parte del todo el profesorado, primero en gran grupo y luego en pequeño grupo, según la tipología de actividades. Todas las actividades contienen recursos adaptables a distintas situaciones y realidades en los tres campus.

Las actividades tipo fueron:

Role playing: esta actividad tenía dos fases principales, la primera para desarrollar el role playing a partir de un caso real relacionado con el tema que se estaba trabajando y la segunda en la que se autoevaluaba el aprendizaje a través de un cuestionario. Dichas fases se especifican en cuatro pasos: uno para presentar el caso, otro para reflexionar de manera individual sobre el mismo, otro para poner en común en caso y negociar una solución y el último para la evaluación.

Escape room: los alumnos tenían que diseñar un enigma para un escape room conjunto. A través de cada tema tenían que diseñar distintos relacionados con cada tema y al final montar un escape room con todos los enigmas diseñados. Estos escape rooms se diseñarían para los estudiantes de otros campus. Debían tener en cuenta el agrupamiento, tiempo, distintos niveles de dificultad, diseño y entrega, así como su autoevaluación o auto-chequeo.

CreArTe: esta actividad es para un concurso de creación artística en Acción Tutorial. Contamos con un vídeo explicativo con las bases del concurso (también disponibles en un documento). El alumnado podía participar en esta actividad en distintos temas, donde irían enviando las distintas creaciones con la modalidad de canción, dibujo, fotografía, obra literaria, etc. Se otorgaron premios a los mejores trabajos en las distintas categorías.

Talleres individuales: en dichos talleres se desarrollaron competencias o contenidos propios que se trabajan en acción tutorial, como por ejemplo trabajar en equipo, recoger y gestionar información para realizar un diagnóstico, trabajar por proyectos, fomentar la convivencia e inclusión, etc. Primero recibían una pequeña formación con instrucciones, luego se desarrollaba la tarea de formación sobre alguna temática y finalmente se realizaba un cuestionario.

3. RESULTADOS

A continuación, resulta de interés conocer los principales resultados de las actividades realizadas a través del diseño formativo, considerando el porcentaje de realización por categoría y la calificación media global como indicador de rendimiento académico dentro de la misma para el logro de las competencias establecidas.

En primer lugar, cabe señalar la actividad “*Prepare*”. El objetivo de esta actividad se basa en la realización de una lectura de forma asíncrona, de carácter individual y empleando la autoevaluación como método para comprobar el nivel de logro de la misma. Adicionalmente, se incluye un ejercicio reflexivo una vez realizada dicha lectura, con el fin de demostrar el dominio de los contenidos. Dichos ejercicios cambian por temas, incluyendo: mapas conceptuales, *desing thinking*, mapas mentales, infografías, etc. Para esta actividad se obtuvo entregas entre el 89% y el 98% del alumnado a lo largo de los diez temas (Figura 1), con unas calificaciones medias con tendencia creciente entre el 8,10 y el 9,73 (Figura 2).

El “*Guión autodirigido*” de actividades representa el segundo gran bloque de tareas. Esta actividad, evaluada por el profesor, comprende un conjunto de preguntas reflexivas sobre la materia que el alumnado debe resolver tras la realización de la tarea preparativa y la lección magistral de la misma. Esta tarea presentó porcentajes de realización por temas comprendidos entre el 58% como menor porcentualidad para el Tema 10 y el 79% como mayor porcentaje para el Tema 7. Las calificaciones para esta tarea estuvieron comprendidas entre el 6,99 y el 8,24.

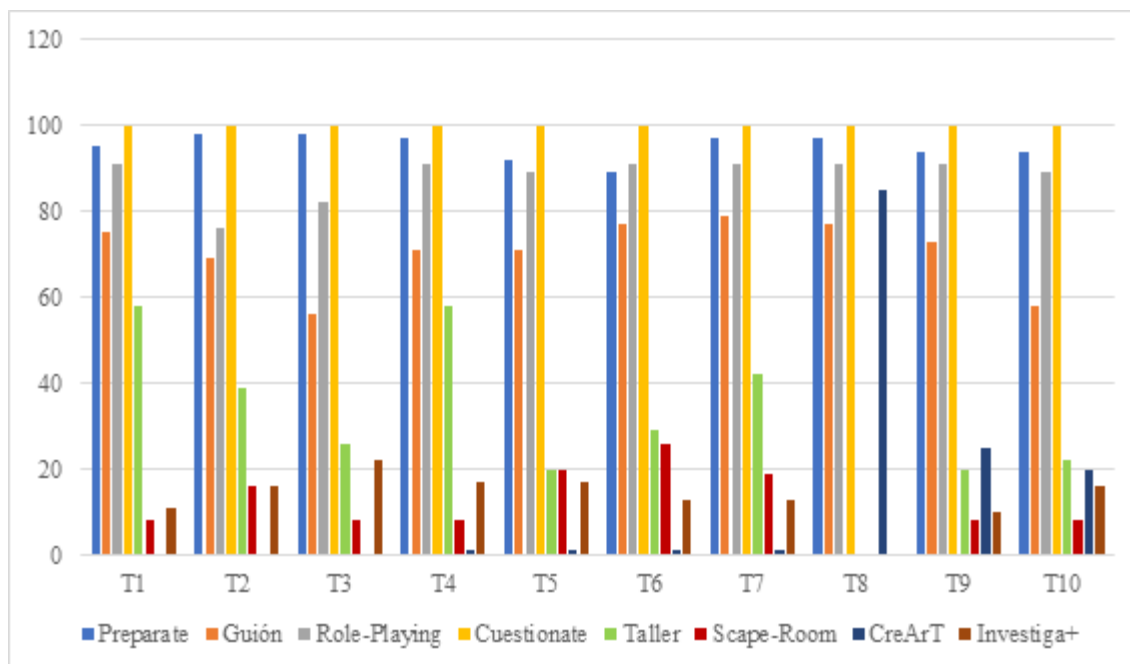


Figura 1. Porcentaje de entregas por temas y actividades.

Una de las tareas con mayores porcentajes de realización y mejores calificaciones fue el “*Role Playing*” por temas. Esta actividad grupal, evaluada por el alumnado y revisada por el profesor, persigue proponer una situación problemática asociada a cada tema. El alumnado deberá representarla vivenciando los diferentes roles que implica, para después generar una propuesta de soluciones. Los porcentajes de realización por temas estuvieron comprendidos entre el 76% y el 91% del alumnado, con calificaciones medias superiores a 9,50 en todos los temas.

Como última actividad no voluntaria, con carácter obligatorio, se considera la tarea “*Cuestionate*”, la cual se basa en un cuestionario básico para comprobar el dominio de contenidos teórico-prácticos. Este se basa en preguntas de opción múltiple, auto-completado, verdadero y falso o de arrastrado de imágenes. Cabe señalar que, en esta tarea, por su propio carácter obligatorio, se obtuvo un 100% de realización por parte del alumnado (Figura 1). No obstante, no se precisaba obtener una calificación de aprobado

de forma estricta, sino que el alumno podía compensar la misma con otras tareas. Aún así, solo se da un tema con una calificación media de suspenso, como es el Tema 3 con un 4,84. El resto de temas reportan calificaciones superiores al aprobado, destacando los Temas 1, 2 y 6 con valores promedio entre el 8 y el 10, o los temas 5, 7, 8 y 10 con valores medios entre el 6 y 8 (Figura 2); ello denota un alto dominio del contenido trabajado.

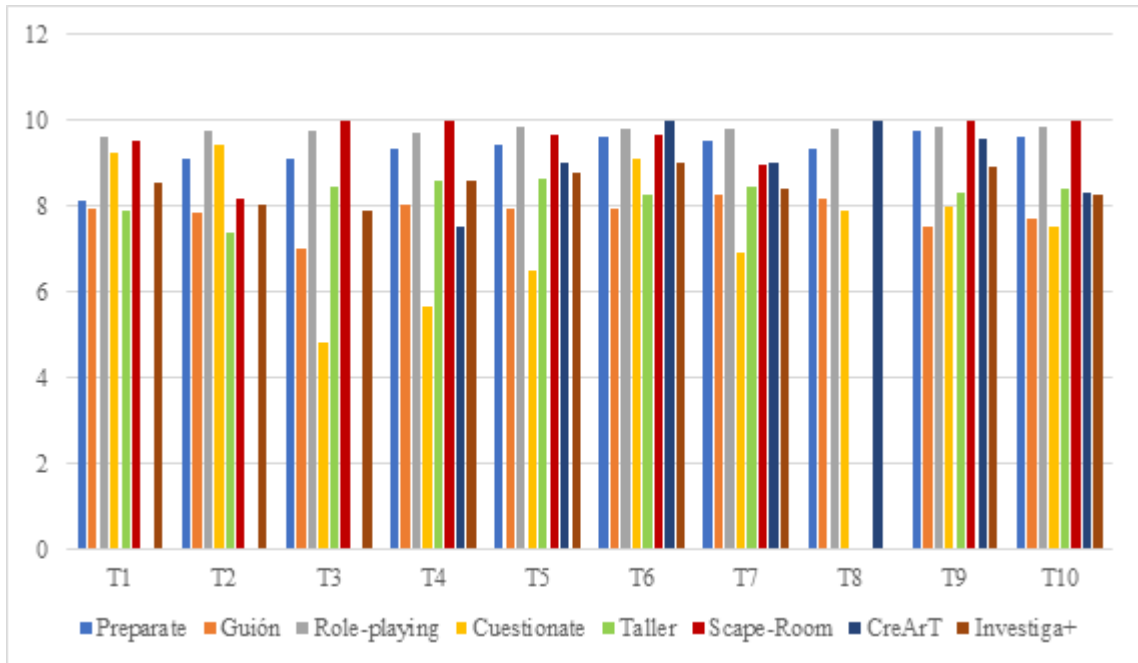


Figura 2. Nota media por temas de las diferentes actividades

Posteriormente, se incluye un conjunto de actividades voluntarias entre las cuales el alumnado debe escoger para obtener hasta un punto extra. Entre ellas, puede señalarse la elaboración de un enigma para el Scape-Room, la realización de una pequeña investigación sobre un tópico del tema (*Investiga +*), la elaboración de un producto artístico relacionado con la Acción Tutorial (*CreArT*) o la realización de un taller didáctico sobre recursos transversales a la materia.

Los talleres realizados alcanzaron un porcentaje de realización del alumnado de entre el 20% y el 58%, siendo una de las tareas voluntarias más elegidas. Esta tarea, que gozaba de una evaluación mixta -80% autoevaluación y 20% de evaluación del profesor- (Figura 1), reportó valores medios de entre el 7,37 y el 8,62 en los diferentes temas (Figura 2); reportando un desempeño bueno o moderado. Por otro lado, y en relación al diseño de enigmas para Scape-Room, el porcentaje de realización por temas fue de en torno al 20%, con calificaciones medias de entre 9 y 10. Esta tarea voluntaria no reportó altos índices de elección, aunque si calificaciones elevadas para el alumnado que decidió realizarla.

Las tareas voluntarias menos elegidas fueron el “*CreArT*” o concurso artístico y el “*Investiga +*” o investigación aplicada, lo cual podría venir motivado por la puntuación total alcanzada a través de otras tareas voluntarias. En el caso de la producción artística, no se llegaron a realizar entregas hasta el Tema 4, alcanzando un 85% del alumnado en el Tema 8. De hecho, a partir de este mismo, se mantiene un porcentaje constante con casi una cuarta parte del alumnado participando en las mismas. Cabe señalar que el nivel de desempeño en esta tarea fue muy elevado, con una valoración media de 9,5. Por último, la tarea “*Investiga +*” se realizó con un porcentaje constante a lo largo de los temas, con valores cercanos al 20% del alumnado. En esta tarea, calificada por el profesor, también se muestra un rendimiento elevado, con calificaciones entre el 8 y 10 en la mayoría de casos.

Finalmente, la Figura 3 muestra los valores promedio de calificaciones para el “*Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)*”. Este proyecto final consiste en elaborar un plan de acciones destinadas a diagnosticar y trabajar todos los elementos formativos que componen la Acción Tutorial (desarrollo personal y social, prevención de dificultades de aprendizaje, y, orientación académica y profesional), así como acompañar, guiar y orientar al alumnado durante el periodo educativo que comprende, así como a otros agentes implicados. En esta tarea, se alcanza una calificación media de 7,55. Además, se muestran las medias de cada tema (comprendidas entre el 7,01 y el 8,96) y la nota final alcanzada del curso (8,01). De este modo, y a grandes rasgos, se muestra un alto nivel de desempeño académico, con una evaluación multi-componente y diversidad de tareas y actividades para valorar todas las competencias a alcanzar en la materia.

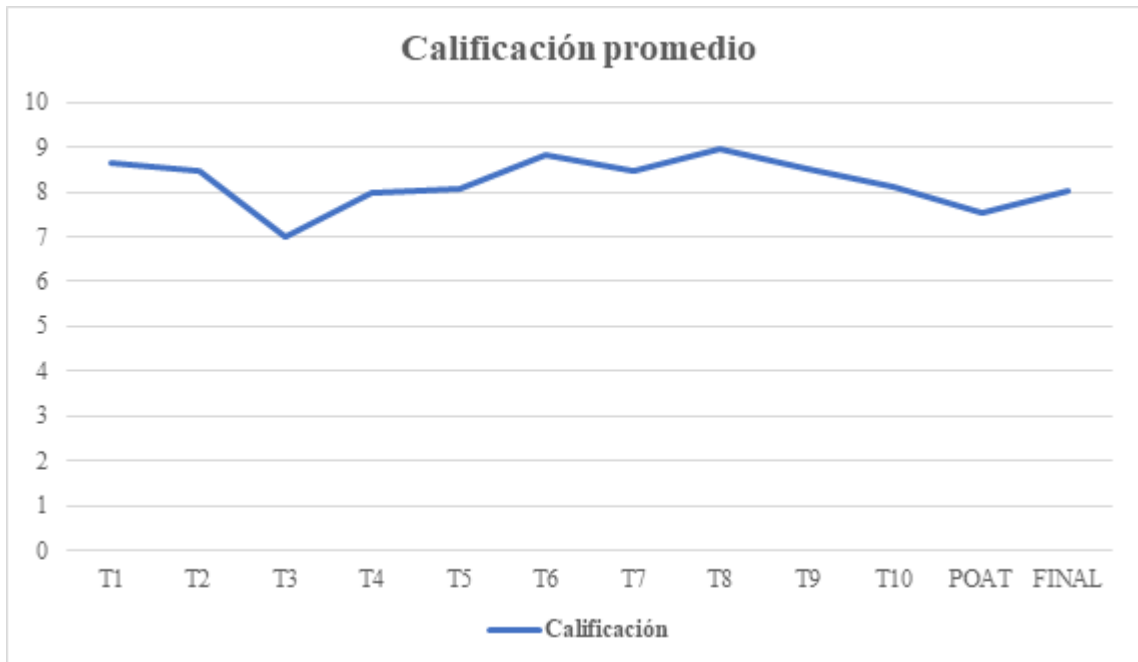


Figura 3. Calificación promedio por temas y finales

Tal y como se ha podido observar, podría determinarse que el diseño formativo de la materia ha tenido una amplia aceptación por parte del alumnado, con niveles de implicación medios-elevados incluso en las tareas voluntarias. Todo ello podría denotar altos niveles de motivación intrínseca, los cuales se ven potenciados por la variabilidad de las tareas, el trabajo vivencial y la aplicación de recursos tecnológicos (Dadach, 2013; Martin et al., 2020). Por otro lado, se muestra un desempeño académico elevado, el cual viene determinado tanto por el rendimiento académico determinado a través de las puntuaciones obtenidas como a través del porcentaje de tareas realizadas para cada tipología. Concretamente, estos elementos pueden constituir indicadores eficaces tal y como sugieren Khiat (2017) o Meet et al. (2018).

También cabe señalar la heterogeneidad en tipología de actividades y formas de evaluación como valor añadido, implicando una gran riqueza metodológica. De hecho, se considera aprendizaje tradicional e invertido, evaluaciones por diferentes agentes y por pares, e incluso, la aplicación de recursos tecnológicos diversos y con aplicación de estrategias de aprendizaje múltiples y por retos. Todo esto revierte en que el alumnado tenga flexibilidad en escoger aquellas tareas que mejor se ajusten a sus características cognitivas y habilidades, a la vez que pondrá en juego diversidad de competencias y destrezas, logrando un proceso de aprendizaje más rico y holístico (Boni y Calabuig, 2017; Steen-Utheim y Wittek, 2017).

Por último, también resulta de interés detallar algunas de las limitaciones que se han detectado y que se adhieren al diseño formativo de la materia. Estas son:

- Implica una carga cognitiva y de tiempo elevado para aquellos estudiantes que quieran realizar todas las tareas. En este caso, debe realizarse una elección de las mismas, ya que con una selección parcial se cumplirán los objetivos y podrán trabajarse todos los contenidos por tema.
- Existe un menor porcentaje de realización de ciertas actividades de carácter voluntario, como son aquellas ligadas a la producción artística o la investigación aplicada. Sería interesante realizar una reflexión sobre el valor de las mismas en la evaluación, así como la carga implicada.
- La autoevaluación realizada por los estudiantes en ocasiones no se ajusta a una evaluación real del nivel de dominio o competencia alcanzados. Aunque se emplean rúbricas básicas para ejecutar tal tarea, parece imprescindible realizar un sistema de rúbricas amplio que favorezca una auto-evaluación más ajustada.
- Existe una cierta disparidad en las calificaciones medias obtenidas para la tarea de comprobación de conocimientos. A este respecto, no solo se hace patente la necesidad de equilibrar el nivel de dificultad de dichas tareas, sino de ampliar la batería de preguntas y modalidades de la misma.

4. CONCLUSIONES

Como fruto del trabajo cooperativo del equipo docente que forma esta asignatura, se consiguió, como hemos visto en el análisis de los resultados de las evaluaciones, una buena motivación e interacción entre el alumnado y profesorado, sin importar los diferentes escenarios en los que nos encontráramos. Por lo que consideramos que las nuevas tecnologías ayudan a la mejora de las relaciones sociales en las aulas.

Con la opción que se le ha dado al alumnado de poder elegir las actividades formativas y evaluativas que querían desarrollar en cada tema, se ha conseguido que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, haciéndoles partícipes de manera activa, y poniendo en alza el trabajo cooperativo como herramienta que facilita la práctica y el aprendizaje de las habilidades sociales, con lo que se ha conseguido mejorar la formación del alumnado.

También observamos por los altos índices de participación y las calificaciones obtenidas, una alta motivación en el desempeño de la asignatura, por lo que podemos afirmar que este formato multitarea, con metodologías innovadoras e integrando en ellas

las TIC para poder desempeñarlas en cualquier escenario, mejora la motivación y los aprendizajes del alumnado de AT.

Queda pendiente el poder desarrollar las prácticas de las actividades diseñadas por el alumnado en contextos escolares, puesto que la situación COVID19 no lo ha hecho posible.

5. REFERENCIAS

- Boni, A., y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities: Potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Dadach, Z. E. (2013). Quantifying the effects of an active learning strategy on the motivation of students. *International Journal of Engineering Education*, 29(4), 1-10.
- Martin, F., Polly, D., Coles, S., y Wang, C. (2020). Examining higher education faculty use of current digital technologies: Importance, competence, and motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 73-86.
- Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of further and Higher Education*, 41(1), 44-59.
- Meer, J., Scott, S., y Pratt, K. (2018). First semester academic performance: The importance of early indicators of non-engagement. *Student Success*, 9(4), 1-13.
- Steen-Utheim, A., y Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.

CAPÍTULO 19.

**LA MOTIVACIÓN, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO ADAPTATIVO DE
LOS ESTUDIANTES PARA OPTIMIZAR SUS RESULTADOS DE
APRENDIZAJE Y SU DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y
PROFESIONAL.**

Eva María Aguaded Ramírez, Sonia Rodríguez Fernández y Alfonso Conde Lacárcel

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual y, más concretamente, en el sistema educativo, se exige a las nuevas generaciones, tanto a profesorado, como a alumnado, un nivel de competencia digital, que sobrepasa el uso recreativo de dispositivos (Jiménez Hernández, Muñoz Sánchez, Sánchez Giménez, 2021)

Dicha competencia digital se ha tenido que desplegar, de manera, ya no opcional, como hasta ahora, sino obligatoria, desde que se declaró la pandemia del coronavirus en el mundo. La cuestión está en que mostrar la planificación y puesta en marcha de dicha competencia, en los entornos virtuales de formación universitaria, necesita de un análisis, que permita conocer el uso que se le está dando a dichos entornos formativos, sobre todo, en lo relativo a la adquisición de competencias, que permita el aumento del rendimiento académico y personal (Guillén-Gámez et al., 2018), por parte del alumnado universitario, dado que, gracias a las TIC, debe producirse una mejor adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado (Lázaro & Gisbert, 2015), conduciendo, así, a una educación de calidad (Gisbert & Esteve, 2016).

Este interés está relacionado, sobre todo, con el hecho de que diferentes investigaciones (Esteve et al., 2018; Biel & Álvarez, 2019; Jiménez Hernández, Muñoz Sánchez, Sánchez Giménez, 2021) evidencian que, los diferentes modelos virtuales formativos utilizados (ECD-TIC, NETS-T, ISTE II, ENLACES, DigiLit o COMDID), presentan la carencia de no conseguir el desarrollo integral, centrándose más en lo conceptual y en lo técnico, y quedando más alejado el desarrollo personal y social.

Ante esta línea de interés, muchos son los investigadores, en todos los continentes, que han comenzado a analizar la satisfacción del alumnado universitario con la formación virtual universitaria recibida (Weidlich & Bastiaens, 2018; Kucuk & Richardson, 2019;

Rabia, 2020; Díaz Camacho et al., 2021), poniendo la relevancia en diferentes aspectos de dicha satisfacción, como son:

El impacto favorable en la formación del alumnado (Wolverton, Hollier & Lanier, 2020), en el desarrollo y el aprendizaje para la vida (Rabia, 2020) y en la permanencia a los estudios online (Daneji, Ayub & Khambari, 2019), todo ello, porque si el programa es percibido como útil, incrementa la motivación y se consigue un desarrollo integral del alumnado (Bailey, Almusharraf & Hatcher, 2020; Muzammil, Sutawijava & Harsasi, 2020; Nagy, 2018) (Díaz Camacho et al., 2021, p.2).

Todas estas circunstancias mencionadas, unidas a la necesidad imperante de formar profesionales del siglo XXI, capaces de adaptarse al entorno social y cultural, así como establecer y mantener unas adecuadas relaciones interpersonales mediante el desarrollo, a su vez, de habilidades para la escucha activa o la empatía que llevan a crear lazos sociales positivos entre las personas, hacen necesario el desarrollo personal, social y profesional en el alumnado universitario (Expósito, 2013; Ayala et al, 2019).

En este sentido, la universidad se convierte en un escenario apropiado para esta formación integral de nuestros estudiantes, y donde nuestra labor docente se comparte con la orientación y seguimiento de los mismos. Pretendemos un modelo de enseñanza, conexionado con el uso de las nuevas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Un modelo de enseñanza en el que el profesorado complementa su actuación docente con las funciones de guía, ayuda, orientación y asesoramiento, trascendiendo a todos los ámbitos relacionados con el alumnado universitario: social, personal y profesional.

De esta forma, se mejora la atención al estudiantado, su seguimiento y evaluación en las diversas situaciones reales en las que la educación se puede desarrollar. Y esa ha sido nuestra pretensión como docentes de la asignatura de Acción Tutorial en Educación Primaria de la Universidad de Granada, donde a través de su estructura modular, se garantice no solo optimizar sus resultados de aprendizaje sino también su desarrollo personal, social y profesional.

2. MÉTODO

El proceso de análisis, que se presenta, muestra el procedimiento de transformación de la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria, en la cual se ha establecido una dinámica de trabajo similar a la que se usa en un proceso de investigación-acción, puesta

en marcha con los diferentes grupos de grado, que cursan la asignatura, en lo referente al desarrollo profesional, personal y social, tal y como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de transformación basado en la I-A relacionado con lo profesional, personal y social



2.1. El establecimiento de un nuevo diseño instructivo desde la perspectiva de la Orientación Personal, Social y Profesional del alumnado.

Para poder llevar a cabo todo lo comentado anteriormente, a lo largo de la pandemia ocasionada por la COVID-19 y, posteriormente en el curso actual, el grupo docente de ATyCO, diseñó entre todo el profesorado que imparte esta materia una estructura en la plataforma docente PRADO de la Universidad de Granada conforme a las teorías del Aprendizaje y la Comunicación (en adelante TAC) y la acción tutorial y orientación propiamente dicha a nivel universitario.

Desde esta perspectiva, se ha pretendido establecer un diseño instructivo en el cual no solo se pretende responder a las evidentes necesidades formativas y de adquisición de competencias para la empleabilidad futura, sino también y al mismo tiempo igual de prioritario, fomentar una orientación personal y motivacional entre el alumnado que genere contextos facilitadores de los aprendizajes en contextos híbridos y sobre todo en el caso que nos ocupa virtuales, que han demostrado poseer una dificultad añadida respecto a cómo intervenir, no solo en las problemáticas y cuestiones académicas de nuestro alumnado, sino también como apuntábamos en aquellos factores personales, emocionales y motivacionales, que al final generan un mayor o menor rendimiento en el trabajo académico.

El nuevo modelo instructivo universitario que proponemos, ha sufrido igualmente una evolución desde la virtualidad total hacia la semi virtualidad en estos momentos adquiriendo este carácter híbrido en el cual los recursos TAC y la presencialidad en las aulas toma forma. En dicho modelo, la acción tutorial universitaria adquiere una importancia como decíamos capital. A través de los recursos tecnológicos disponibles en la plataforma PRADO (hablaremos principalmente de estos, más relacionados con el proyecto realizado).

2.2. Implementación del diseño con grupos reales de estudiantes.

La implementación de este modelo instructivo se realizó con nueve grupos de estudiantes del Grado de Primaria, que cursan la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria, en la Universidad de Granada. En cada una de las fases de la estructura modular del modelo, se diseñaron diversas tareas encaminadas, no sólo a optimizar su proceso de aprendizaje, sino a favorecer el desarrollo personal, social y profesional de nuestros estudiantes, como se puede apreciar en la Tabla 1, en la que, también, se exponen los indicadores de evaluación de cada una de las tareas especificadas.

Tabla 1

Estructura modular de cada tema, que compone la materia, en lo relativo a lo profesional, personal y social

Tareas para el desarrollo de la Orientación Personal, Social y Profesional

Fase	Competencias personales	Competencias profesionales	Competencias sociales	Indicadores de Evaluación
PrepárATe	Organización del tiempo personal.	Análisis de los autoconocimientos previos.	Exposición de las conclusiones, de manera que otros puedan entenderlas.	-Es consciente del tiempo, que precisa cada tarea y organizar el tiempo disponible.

- Analiza los conocimientos adquiridos, para saber cuáles ha de conseguir y en cuáles ha de profundizar.

- Reconoce la importancia de exponer los conocimientos, de manera clara, para ser compartidos con otros.

FórmATe	Aplicación de lo aprendido a la práctica.	Participación, con aportaciones basadas en lecturas previas.	Escucha activa del resto de los compañeros, respetando las opiniones diversas.	- Aplica lo aprendido en teoría a las situaciones prácticas planteadas.
----------------	---	--	--	---

- Realiza aportaciones basadas en conocimientos científicos.

- Es capaz de oír opiniones diferentes a la

				propia, y hacer aportaciones, de manera respetuosa.
--	--	--	--	---

AplicATelo	Aplicación de lo aprendido a un contexto educativo determinado.	Reconocimiento de la importancia de las competencias docentes, para el resultado del desarrollo de la profesión.	Conocimiento de los diferentes equipos de los que forman parte los profesionales de la educación y la importancia del consenso, para la labor docente.	<p>- Aplica lo aprendido en la teoría y en la práctica al contexto, previamente, definido.</p> <hr/> <p>- Es consciente de la importancia de las cualidades personales, en el desarrollo de la profesión docente.</p> <hr/> <p>- Comprende que, en la labor docente, hay muchos momentos de trabajo en equipo, en los que hay que llegar a acuerdos.</p>
-------------------	---	--	--	--

Cuestionario	Indagación en contenidos tutoriales de mayor profundidad.	Reflexión crítica de los conocimientos básicos profundos adquiridos en la materia.	Análisis de los conocimientos adquiridos por uno mismo y por los demás, siendo capaz de llegar a conclusiones y expresarlas.	- Busca conocimiento de mayor profundidad, que los básicos, de manera que complementa lo ya adquirido. - Se hace consciente de los puntos débiles y fuertes de su propio conocimiento.
				- Contrasta los conocimientos propios y los ajenos, siendo capaz de modificarlos, como resultado de dicho contraste.
Comprobación	Análisis de los conocimientos adquiridos, de manera objetiva.	Activación de nuevas maneras de adquirir conocimientos, para completar la autoformación.	Realización de propuestas de mejora del aprendizaje para el grupo.	- Determina cuáles son los conocimientos que tiene adquiridos y los que, aún, ha de conseguir.

					- Busca maneras de mejorar su autoaprendizaje.
					- Ayuda a los compañeros a determinar estrategias de mejora de los aprendizajes propios.
AmpliATelo	Análisis de los conocimientos adquiridos, de manera objetiva.	Autoanálisis de cuáles son los intereses propios.	Diseño de actividades formativas, lúdicas y creativas relacionadas con la materia, en las que pueda participar el resto de los compañeros.		- Determina cuáles son los conocimientos que tiene adquiridos y los que, aún, ha de conseguir. - Expone un catálogo de intereses personales, relacionados con la materia, en particular, y con la actividad docente, en general.

- Genera o participa en concursos de creación artística, jornadas de AT y cualquier actividad propuesta por los estudiantes.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, a través de la implementación del mencionado modelo instructivo, apoyan y respaldan el desarrollo de la identidad personal, social y profesional, como veremos a continuación. Las actuaciones diseñadas, para cada uno de los apartados, del modelo tienen un carácter interdisciplinar, lo que garantiza que el futuro docente de Educación Primaria pueda emplear, de forma razonada y flexible, una amplia variedad de conocimientos y diversidad de herramientas, para solventar los futuros problemas derivados de su desempeño profesional.

PrepáRATe

Con este módulo del diseño instruccional implementado en la plataforma docente PRADO, se pretende favorecer el desarrollo de competencias de trabajo autónomas y estrategias de estudio y aprendizaje previas a los trabajos demandados. Por medio de distintas actividades, los estudiantes deben organizar y concretar la información previa que poseían bajo distintos formatos, que posteriormente les ayudarán a la adquisición de los contenidos del tema propuesto.

En este sentido se consiguió desarrollar y mejorar las competencias relacionadas con las diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, así como favorecer la automotivación hacia la tarea. Dentro del aula, al mismo tiempo que se complementó con indicaciones en la plataforma, se favoreció la orientación grupal y de interacción social entre el alumnado, aunque se tratase de actividades individuales, al permitir la ayuda entre iguales y la colaboración mutua.

FórmATe

En este módulo, el objetivo principal a conseguir por el alumnado, consistía en llevar a cabo una reflexión crítica sobre la aplicación práctica de los contenidos teóricos de la materia. Para ello, a través de un cuadernillo debían generar propuestas viables a cuestiones y problemáticas relacionadas con la acción tutorial y el trabajo a desarrollar como profesionales futuros de la educación.

Aquí cobró especial relevancia la orientación profesional en la que se hizo hincapié en cuáles eran sus roles futuros como maestros/as-tutores/as, las implicaciones de una ética profesional, la consciencia de las acciones y recursos a los que podrían tener acceso. Igualmente en sesiones virtuales y presenciales para aquel alumnado que lo solicitó, se les hacía un acompañamiento en las futuras opciones como egresados y posibilidades formativas y de empleabilidad.

AplicATelo

La estructura modular denominada AplicATelo, pretende desarrollar la identidad profesional de nuestro alumnado, a través del desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) perteneciente al Proyecto Educativo de Centro, puesto que los maestros/tutores son los encargados de implementar las actuaciones de tutoría y orientación en sus aulas.

La necesidad de identificarse como futuro profesional docente es un elemento clave para poder ejercer una determinada profesión, en nuestro caso, maestros de Educación Primaria, y las actuaciones llevadas a cabo en esta parte de la asignatura Acción Tutorial (seminarios prácticos) pretende dicho fin, es decir, ejercer como un buen tutor o tutora.

La elaboración del POAT tiene como base teórica, la construcción y gestión de su proyecto profesional. Constituye una tarea grupal, que les ayudará a desenvolverse, a decidir y a actuar en entornos educativos cambiantes. Todos los miembros del grupo adoptan un papel activo en el proceso de construcción del plan teniendo como ejemplos los POAT pertenecientes a los centros educativos donde realizaron sus prácticas externas unos meses antes.

En las diferentes sesiones de los seminarios prácticos vamos diseñando acciones de orientación y tutoría para construir el POAT, instrumento que articula a medio y largo plazo, el conjunto de actuaciones que son competencia de todo el profesorado, aunque serán los tutores los encargados de implementarlas en sus aulas. Desde una perspectiva colaborativa, el alumnado deberá contextualizar su plan en un centro educativo concreto

con el objetivo de diseñar actuaciones que respondan a las necesidades reales de orientación y tutoría del mismo.

Estos seminarios prácticos promueven una vinculación de la teoría con su aplicación práctica, en nuestro caso, asumiendo el papel de tutores y tutoras en activo, partícipes en la creación del POAT de su centro, y en su aplicación práctica en el aula. Estas actuaciones tienen una contribución directa al desarrollo profesional de nuestros estudiantes.

Las actuaciones a desarrollar para el logro de los objetivos del POAT, por parte del grupo de trabajo, deben centrarse en tres ámbitos prioritarios: desarrollo personal y social; prevención de las dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y orientación académica y profesional. Además, dichas actuaciones deben integrarse en los diferentes programas del centro educativo (programas de acogida, programas de tránsito entre etapas, entre otros), sin olvidar las medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas. El grupo de trabajo también deberá indicar los procedimientos que utilizarán para coordinarse con el resto de tutores, equipo docente y equipo de orientación educativa, así como las estrategias a utilizar para facilitar la comunicación, colaboración y coordinación con las familias.

En definitiva, nuestro objetivo con estas actividades, incluidas en AplicATelo, es fomentar el desarrollo de su proyecto profesional, así cobran relevancia las habilidades de revisión, exploración del entorno profesional donde se insertarán profesionalmente, toma de decisiones y análisis de su propia carrera.

CuestionATelo

En esta sección del diseño, nos hemos centrado en trabajar la capacidad de reflexión crítica entre los estudiantes. Es otra de las competencias a tener en cuenta dentro de un profesorado implicado en el desarrollo de acciones tutoriales con su alumnado. La capacidad de reflexión, de análisis, de cuestionamiento y puesta en práctica de unos valores éticos y deontológicos de la profesión que sirvan como modelo a los maestros en formación, genera unos aprendizajes significativos acordes con la enseñanza que pretendemos dar al alumnado del Grado a través de esta asignatura.

La orientación cobra sentido a nivel personal, con debates online y presenciales en el aula, en el que se trabajan las motivaciones y fines últimos de la tutoría que desarrollarán en el futuro individualmente en sus aulas, y grupalmente con los equipos de etapa y ciclo coordinados con el resto de profesionales y la comunidad educativa en la que se encuentren inmersos.

A este respecto y como aspecto a mejorar futuro, incidir en la dificultad para generar debates de manera virtual y motivar al alumnado, aspecto que en las aulas presenciales es más fácil solventar por las propias condiciones ambientales de la docencia. El hecho de estar virtualmente participando en un debate, resulta complicado de moderar en ocasiones debido al tamaño del grupo y la generación de distintas salas de debate virtuales, en las cuales se trabaja como grupo, pero resulta complejo de compartir en gran grupo y por parte del docente llevar a cabo el seguimiento del alumnado.

CompruebATe

Siguiendo con otra de las secciones/módulos que hemos diseñado, en CompruebATe nos encontramos con un aspecto tradicional y clásico de la enseñanza como es la comprobación de adquisición de contenidos teóricos a través de pruebas objetivas bajo distintos formatos de pregunta y respuesta. Esto no quiere decir que el peso de la calificación en la materia de nuestros estudiantes resida totalmente aquí, sino que con los diversos pesos otorgados en cada uno de los módulos y actividades de éstos, en un proceso continuado de formación y evaluación se constataba hasta donde habían llegado, desde las distintas posibilidades que otorgaban la realización tanto de las actividades obligatorias, como de las voluntarias y complementarias.

Esto requería una orientación académica individualizada con el alumnado, con el fin de hacer hincapié en las competencias que iban desarrollando y que posibles carencias debían tener en cuenta para su futuro profesional. Cabe decir que, en este sentido, volvíamos a precisar la voluntariedad del propio estudiantado para solicitar tutorías virtuales o presenciales. Un paso previo a esta solicitud es la orientación en el aula de manera grupal del desarrollo de la materia, generando la “preocupación” o motivación intrínseca en nuestros estudiantes.

Debemos decir, que un gran porcentaje del alumnado solicitó de manera individualizada sesiones de orientación para concretar distintos aspectos de este módulo, con lo que podemos decir que la generación de una actitud positiva frente a la materia y su formación fue más que cumplida por parte del equipo docente, situaciones que dan pie a iniciar una orientación más personal y direccionada al desarrollo integral y vital que pretendemos.

AmpliATelo

Por último, decir que todo este diseño formativo, pretendía mostrar nuevas vías en este caso, a través de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TACS) para fomentar una motivación e interés por la materia que generase maestros y maestras

formados a nivel tutorial más allá de los simples contenidos básicos de la asignatura, sino generar el interés por seguir ampliando sus conocimientos en este sentido.

Aquí se incluyen actividades relacionadas con la investigación de problemáticas concretas, dinámicas llamativas para sus futuros alumnos de educación primaria, la participación en actividades extracurriculares relacionadas como congresos, jornadas, talleres, entre otras.

Destacar entre todas las actividades propuestas, las actividades de Role-playing o Gamificación que supusieron una forma atractiva para desarrollar la orientación social de manera virtual con la grabación de vídeos por parte de los grupos de trabajo y su presentación al profesorado y compañeros; o la creación de Scape rooms y otras actividades lúdicas para trabajar áreas y temáticas de la acción tutorial o transversales que no se encuentran desarrolladas en profundidad en los contenidos curriculares de la etapa.

4. DISCUSIÓN

La formación universitaria ha de ir unida al desarrollo de la competencia digital, más allá del uso recreativo de dispositivos (Jiménez Hernández, Muñoz Sánchez, Sánchez Giménez, 2021), que es el punto de partida del diseño curricular y la aplicación del mismo, que hemos intentado mostrar en ésta aportación.

Al mencionado objetivo se une el de diseñar un modelo de formación, que supere, por añadidura, la idea de centrarse en los contenidos conceptuales, permitiendo, así, el aumento del rendimiento académico y personal (Guillén-Gámez et al., 2018; Guàrdia et al., 2020), por parte del alumnado universitario, dado que, en este caso, al implementarse de manera virtual, se ha adaptado el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado (Lázaro & Gisbert, 2015).

Además, se puede haber superando una de las carencias más evidenciadas (Esteve et al., 2018; Biel & Álvarez, 2019; Jiménez Hernández, Muñoz Sánchez, Sánchez Giménez, 2021) de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual, que es la de no conseguir el desarrollo integral, quedando alejados del desarrollo personal, social y profesional. Para ello, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos (Díaz Camacho et al., 2021):

1. El impacto favorable en la formación del alumnado (Wolverton, Hollier & Lanier, 2020).
2. El desarrollo personal y el aprendizaje para la vida (Rabia, 2020).

3. La permanencia/asistencia del alumnado en los estudios online(Daneji, Ayub & Khambari, 2019).
4. La utilidad de lo aprendido y, con ello, el incremento de la motivación y el desarrollo integral del alumnado (Bailey,Almusharraf & Hatcher, 2020; Muzammil, Sutawijaya & Harsasi, 2020; Nagy, 2018).

Todo ello, nos permite asegurar que hay modelos de enseñanza-aprendizaje, que nos acercan a las necesidades expresadas por el mundo laboral (Expósito, 2013; Ayala et al, 2019), relacionados con la adaptación al entorno, el mantenimiento de las relaciones interpersonales, la creación de lazos afectivos y el desarrollo personal, a través de una actuación docente basada en las funciones de guía, ayuda, orientación y asesoramiento, trascendiendo a todos los ámbitos relacionados con el alumnado universitario.

5. CONCLUSIONES

Según se ha expresado, en el apartado de resultados, se puede concluir, de manera general que, cuando se diseña una asignatura, para el contexto virtual, teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias personales, profesionales y sociales, este objetivo se puede conseguir.

Los cambios en la educación, en general, son lentos y complejos, aún más, si se trata de la etapa universitaria, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje pareciera depender, incluso, de a qué profesión va dirigida la formación que se está realizando, sin embargo, se muestra aquí, una experiencia, en la que se diseñan tareas y actuaciones, que se podrían llevar a cabo, independientemente, de cuál sea el futuro laboral de nuestros estudiantes.

Por otro lado, se muestra que el cambio tan temido, en la etapa universitaria, hacia entornos virtuales y/o híbridos son posibles y, además, a través de ellos se pueden seguir desarrollando las competencias personales, profesionales y sociales, mientras que: i) dicho proceso esté diseñado/adaptado al entorno, en el que se va a llevar a cabo, ya sea a la presencialidad, a la formación a distancia y/o a modelos híbridos, ii) se fomente el uso de metodologías más activas, en las que los estudiantes tengan una mayor representatividad y responsabilidad en su aprendizaje, con las que se mejoren aspectos fundamentales como la motivación, la orientación y tutorización y, por último, se establezcan formas e instrumentos, que permitan evaluar los aprendizajes, que se pretenden alcanzar.

Así pues, el cambio a lo virtual, manteniendo el desarrollo del estudiante, de manera integral, es posible, aunque ha de ser continuamente revisado y ajustado, en función de los cambios que vayan siendo precisos.

En conclusión, este diseño instruccional ofrece un conjunto variado de posibilidades metodológicas dentro de cada fase, que admite opciones flexibles en función de las necesidades que se demandan en cada actuación. Como hemos podido comprobar, cada actividad propuesta en las diferentes fases del diseño están orientadas a los objetivos propuestos y al desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales.

REFERENCIAS

- Ayala, O. A., Pérez, M. A. L., Sánchez, M. A., Aldana, M. Y. V., & Navarro, Y. B. (2019). Necesidad de integración entre los procederes humanísticos-clínicos en el cuidado de enfermería a los pacientes con afecciones traumatológicas y ortopédicas. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 10(3), 3-10. <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1327>
- Biel, L.A., & Álvarez, E. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 205-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323501>
- Díaz Camacho, R., Rivera Muñoz, J. L., Encalada Díaz, I., & Romani Miranda, U. I. . (2021). La Satisfacción Estudiantil En La Educación Virtual: Una Revisión Sistemática Internacional. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/645>
- Esteve-Mon, F.M., Castañeda, L., & Adell-Segura, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 105-116. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174771>
- Expósito, J. (2013). *Recursos materiales para la formación en acción tutorial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guàrdia, L., Cabrera, N., Romeu, T., & Fernández, M. (2020). Evaluación de los aprendizajes en contextos educativos en línea. SMART PAPERS EDUL@B. http://edulab.uoc.edu/wp-content/uploads/2020/04/Smartpapers-Edul@b_5_Avaluació-dels-aprenentatges-en-l%27C3%ADnia-DEF-ESP.pdf
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>

- Guillén-Gámez, F.D., Álvarez-García, F.J., & Rodríguez, I.M. (2018). Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(2), 171-182(12) https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.171_1
- Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P., & Sánchez Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105–120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Kucuk, S., & Richardson, J. (2019). A structural equation model of predictors of online learners' engagement and satisfaction. *Online Learning Journal*, 23(2), 196–216. Recuperado de <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1455>
- Lázaro, J.L. & Gisbert, M.G. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, Vol. 51, n.º 2, pp. 321-48, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/295238>
- Weidlich, J., & Bastiaens, T. (2018). Technology matters -The impact of transactional distance on satisfaction in online distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(3), 222–242. Recuperado de <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3417>

CAPÍTULO 20.

**EXPLOTACIÓN DE PLATAFORMAS Y RECURSOS DIGITALES PARA LA
EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

José Javier Romero-Díaz de la Guardia, Noelia Parejo-Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

El uso de plataformas y recursos digitales es cada vez más frecuente y variado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Superior. Un componente esencial, de este proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, es la evaluación, en entornos virtuales, conocida como e-evaluación. Morán (2007) pone de manifiesto que la evaluación "es un fenómeno educativo (...) que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p.18) y es por ello que, como docentes, debemos prestarle la atención que merece.

Desde nuestro punto de vista, para hacer efectiva esta e- evaluación es necesario desarrollarla desde un enfoque cualitativo, el cual nos permite valorar los logros de nuestro alumnado de una forma más auténtica, integral y justa (Moreno, 2004). Es importante destacar que cuando hablamos de evaluar logros no solo nos referimos a los meramente cognitivos o basados en el conocimiento, sino también a aspectos socio-afectivos velando así por una educación humanista. Así pues, se hace necesario una evaluación que sea capaz de tener en cuenta todas esas dimensiones o la complejidad del ser humano (Cubero y Villanueva, 2014).

Consideramos que para cumplir con esta finalidad de la e- evaluación, se requiere un diseño bien estructurado y complejo que tenga en cuenta las distintas modalidades de evaluación; los distintos momentos: inicial, continua y final (Grau y Gómez, 2010); y el establecimiento de unos criterios, los cuales deberían ser consensuados entre el docente y el alumnado. Rodríguez et al. (2013) nos proponen distintas modalidades de evaluación, que son: evaluación por el personal docente; auto-evaluación; evaluación entre iguales y co-evaluación.

La auto-evaluación hace referencia a "la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal" (López et al., 2005). Es decir, sirve a los estudiantes para conocer sus avances, logros, puntos fuertes y débiles y dificultades (Ortiz - Hernández, 2007) en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cruz y Quiñones

(2012) ponen de manifiesto algunas ventajas de la auto-evaluación en los estudiantes como son el fomento del auto-aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones, y el compromiso y motivación hacia el propio proceso de aprendizaje. Además, estudios como el desarrollado por Martínez et al. (2020) indican que la e-autoevaluación contribuye a que los estudiantes mejoren su rendimiento académico y fomenta habilidades meta-cognitivas. En definitiva, este tipo de evaluación está relacionada con el aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida, ya que permite a la persona ser consciente de lo que ha aprendido y, en caso de que sea necesario reorientar este aprendizaje (Delgado y Oliver, 2009) hacia nuevos objetivos y metas para seguir avanzando.

La e-autoevaluación se debe complementar con la evaluación entre iguales, la co-evaluación y la evaluación por parte del docente. Rodríguez et al. (2013) se refiere a la primera como aquella en que el alumnado analiza y valora las acciones y/o producciones llevadas a cabo por otro discente o grupo de alumnos de su mismo nivel educativo. La segunda, hace referencia a ese mismo análisis y valoración, pero realizada de una forma colaborativa, conjunta y en consenso entre estudiantes y docentes.

Ibarra et al. (2012) pone de manifiesto que la evaluación entre iguales también promueve toda una serie de habilidades y estrategias que facilita un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y que están relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, el fomento del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la negociación y discusión, etc.

Por su parte, la co-evaluación "como experiencia democratizadora se expresa en estos términos: diálogo, posibilidad de acuerdos y de compromisos que lleven al estudiante a pensar en su papel activo en la sociedad" (Borjas, 2011, p.105). Además, favorece el aprendizaje auténtico, significativo, situado, auto-gestionado, autorregulado y basado en la interdependencia positiva (Álvarez, 2008a).

En todo este proceso de evaluación el docente tiene que actuar como guía del alumnado universitario. De lo contrario, el alumnado solo llevará a cabo su auto-evaluación o la de sus compañeros por conveniencia, es decir siguiendo un enfoque superficial y subjetivo lo cual no contribuirá a su proceso de aprendizaje (Cruz y Quiñones, 2012). Es decir, el docente debe introducir al alumnado en una cultura donde

la evaluación es una oportunidad para el aprendizaje (Álvarez, 2008a) y promover que sean capaces de valorarla como tal.

Este cambio de papel del docente en la evaluación no debe verse como una pérdida de autoridad ni de responsabilidad sobre el proceso, sino más bien al contrario (Solari, 2019). Desde esta perspectiva, el docente asumirá una serie de roles que son: planificar los procesos evaluativos, socializar el proceso de evaluación, analizar las evidencias recogidas a través de las distintas modalidades e instrumentos utilizados, ofrecer retroalimentación, y reajustar la praxis en función de los resultados obtenidos (Neciosup, 2021).

Para ello, es fundamental que la evaluación de las asignaturas esté diseñada desde la perspectiva de la "evaluación orientada al aprendizaje" basada en: plantear a los alumnos tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; implicar a los discentes en el proceso de evaluación; y ofrecer *feedback* (Álvarez, 2008b). Además, es imprescindible que los instrumentos de evaluación que se utilicen sean diversificados puesto que cualquier aprendizaje incluye distintos tipos de objetivos; y las estrategias de análisis de los datos de evaluación y las destinadas a fomentar la regulación deben promover la autonomía del alumnado (Sanmartí, 2008). También, estos instrumentos deben recoger datos de una forma continua para poder ir modificando los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la información que éstos nos aporten (Cubero y Villanueva, 2014).

2. MÉTODO

En esta aportación nos centraremos en mostrar algunos resultados sobre la evaluación del alumnado, llevada a cabo en dos grupos de la asignatura Acción Tutorial impartida en el tercer curso del Grado Universitario en Educación Primaria de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2020/2021.

Para acometer este estudio se ha recogido información sobre el nivel de participación del estudiantado, así como sus calificaciones medias en un conjunto de actividades que conforman el diseño formativo de la asignatura. Este proceso se ha llevado a cabo en dos grupos de la materia, ambos impartidos en horario de tarde. Los datos han sido extraídos del Entorno Virtual de Formación (EVF) Prado en ambos grupos, utilizando las siguientes herramientas de gestión:

Calificador

Informes de finalización de actividad

Informes de resumen de asistencias

Una vez recogida la información, los datos se han importado en una hoja de cálculo y se ha llevado a cabo un análisis de frecuencias para averiguar el número de estudiantes que han participado en las actividades propuestas en el conjunto de unidades temáticas (9 en el grupo 1 y 8 unidades en el grupo 2). Además, se han calculado las calificaciones medias en cada actividad.

En el diseño formativo de la materia se pueden identificar diferentes tipos de actividades que han sido diseñadas bajo un enfoque auto-evaluativo. La Tabla 1 especifica estas actividades, así como el instrumento de evaluación que se ha implementado en el EVF Prado para facilitar al estudiantado el proceso de auto-evaluación:

Tabla 1

Tipología de actividades con enfoque auto-evaluativo e instrumento

Tipo de actividad	Instrumento de evaluación
A.E.1. Lectura previa, síntesis y construcción de conocimiento en torno a los contenidos temáticos (PrepárATe)	Cuestionario en el EVF Prado con una pregunta abierta (*) y preguntas cerradas para los indicadores de la rúbrica de auto-evaluación.
A.E.2. Actividades de aplicación de conceptos en forma de role-play (AplícATelo)	Cuestionario en el EVF Prado con preguntas abiertas de reflexión y preguntas cerradas para los indicadores de la rúbrica de auto-evaluación
A.E.3. Actividades de aplicación de conceptos en forma de taller teórico-práctico (AmplíATelo)	Cuestionario en el EVF Prado con una pregunta abierta (*) y preguntas cerradas para los indicadores de la rúbrica de auto-evaluación
A.E.4. Actividades de fomento de la capacidad de indagación y reflexión crítica (CuestiónATelo)	Cuestionario en el EVF Prado con preguntas para guiar el proceso de reflexión.

Nota. Fuente: Elaboración propia.. (*) La pregunta abierta se ha utilizado para que el estudiantado pueda aportar evidencias de aprendizaje en cada caso (entregas de archivos PDF, enlaces a grabaciones de vídeo, etc.). Esto ha permitido la revisión posterior al proceso de auto-evaluación, por parte del profesorado.

La Tabla 2 detalla el conjunto de actividades de hetero-evaluación que se han planteado a lo largo del diseño formativo, con indicación del instrumento de evaluación implementado en el entorno virtual de formación Prado.

Tabla 2

Tipología de actividades evaluadas por el profesorado e instrumento

Tipo de actividad	Instrumento de evaluación
H.E.1. Prueba tipo test de cada unidad temática (CompruébATe)	Cuestionario en el EVF Prado con preguntas de respuesta múltiple
H.E.2. Clases teórico – prácticas. Revisión de contenidos y realización de prácticas en cada una de las unidades temáticas (FórmATe)	Observación y registro de la asistencia y participación activa en las sesiones de clase
H.E.3. Complimentación de guiones dirigidos de actividades teórico-prácticas (FórmATe)	Lista de control aplicada a documento entregado mediante tarea en EVF Prado
H.E.4. Elaboración pautada de un Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)	Rúbrica con indicadores de evaluación implementada en tarea entregable en EVF Prado
H.E.5. Actividades de fomento de la capacidad de indagación y reflexión crítica (CuestiónATe+)	Lista de control aplicada a documento entregado mediante tarea en EVF Prado
H.E.6. Participación en concurso de creación artística para producción de materiales de carácter lúdico y creativo (AmplíATelo)	Lista de control aplicada a material multi-formato entregado mediante tarea en EVF Prado

Nota. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la Tabla 3 detalla el conjunto de actividades de co-evaluación que se han planteado a lo largo del diseño formativo, con indicación del instrumento de evaluación utilizado.

Tabla 3

Tipología de actividades con enfoque co-evaluativo e instrumento

Tipo de actividad	Instrumento de evaluación
C.O.1. Co-evaluación de la presentación, ante la clase, del POAT elaborado en los diferentes equipos de trabajo del POAT realizado por otros (AplícATelo)	Reflexiones y comentarios de carácter cualitativo en torno a la presentación del POAT realizado por otros compañeros

3. RESULTADOS

Tras el análisis del nivel de implicación del alumnado de ambos grupos, así como su participación en las diferentes actividades propuestas en el diseño formativo de la materia, ofrecemos los resultados obtenidos, estructurando el discurso según las dinámicas de evaluación que se han planteado en dichas actividades.

3.1. Actividades de auto-evaluación

La Tabla 4 muestra el número de estudiantes que participaron (PA) en cada una de las actividades de auto-evaluación (A.E.1 – A.E.4), así como la calificación media (CM) obtenida a nivel de grupo, a excepción de la A.E.4. que no fue calificada numéricamente por tratarse de una actividad de indagación y reflexión enmarcada en los contenidos de cada unidad temática. En el grupo 1 los cálculos se han realizado considerando un total de 62 estudiantes, frente a 51 que formaron el grupo 2.

Tabla 4

Participación y calificaciones medias en las actividades de auto-evaluación.

UT1	UT2	UT3	UT4	UT5	UT6	UT7	UT8	UT9
------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Gr .	PA	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	
		M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	
A.E.1	1	61	8,4	60	8,6	60	8,8	58	9,0	59	9,1	59	9,2	59	9,3	57	9,4	55	9,3
			9	4	0	6	2	2	1	7	0								
.	2	46	7,6	43	8,4	41	8,5	41	8,8	42	8,8	36	9,0	40	9,2	40	9,3		
			0	5	7	3	8	2	6										
A.E.2	1	53	9,3	60	9,4	60	9,4	60	9,5	61	9,5	57	9,6	58	9,6	53	9,5	54	9,6
			2	4	5	0	1	1	3	4	2								
.	2	19	9,5	19	9,7	19	9,7	19	9,7	19	9,8	19	9,8	9	9,7	19	9,8		
			9				6	7	3	3	5								
A.E.3	1	58	8,9	56	7,7	57	9,3	59	9,0	56	8,4	54	9,0	56	8,8	42	9,0	53	8,5
			7	5	3	2	8	5	1	8	0								
.	2	25	8,6	43	9,1	20	8,6	25	8,2	18	6,3	17	8,2	22	7,9	9	9,2		
			9	4	5	5	3	4	5	7									
A.E.4	1	62		61		62		62		61		60		61		61		60	
.	2	46		46		44		43		44		43		43		42			

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 es posible observar que, en el grupo 1, la participación en las cuatro actividades diseñadas bajo un enfoque de auto-evaluación ha sido en general bastante alta, siendo la A.E.3 (talleres teórico-prácticos sobre las UT) la actividad en la que se observa una menor participación en la mayoría de unidades temáticas. También puede observarse una menor participación en esta actividad en el grupo 2, lo cual incita a revisar el diseño de dicha actividad para tratar de detectar desajustes entre los objetivos de la actividad y el esfuerzo estimado.

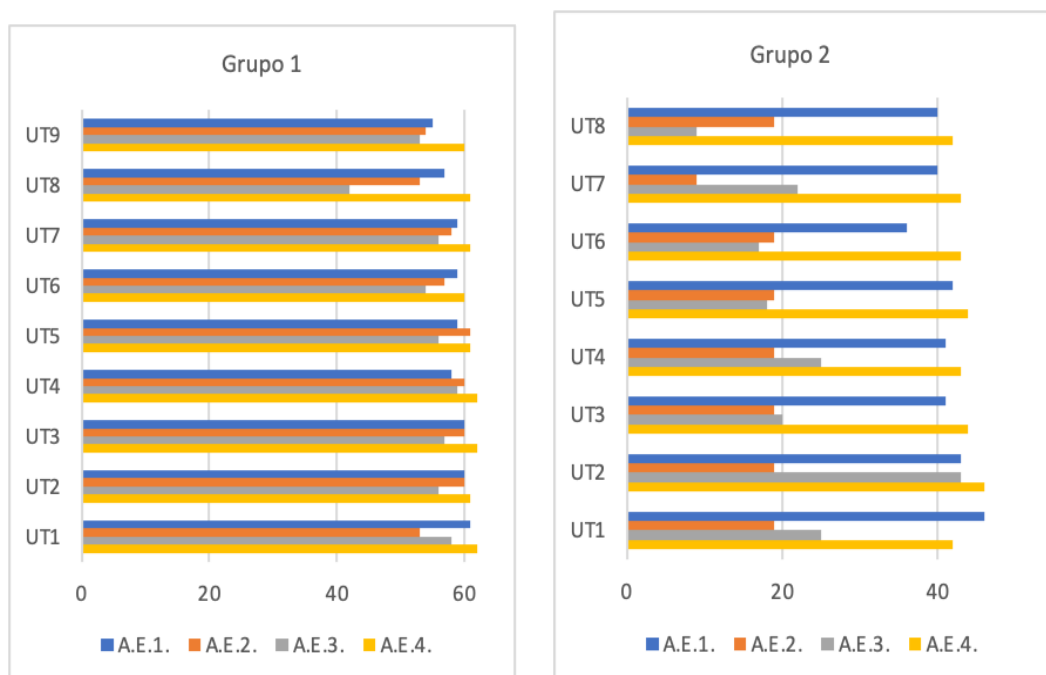
En el grupo 2 se ha encontrado un nivel de participación inferior al esperado en la actividad A.E.2., destinada a la aplicación de conceptos mediante dinámicas de *role-playing*. Se trata de una actividad de enfoque metodológico activo que requiere de una total sincronía para poder llevarla a cabo con éxito, por tanto, en escenarios de docencia online este condicionamiento ha podido suponer un obstáculo para parte del estudiantado. Tanto en la actividad A.E.1. como en la A.E.4. el nivel de participación ha sido bastante

alto en ambos grupos, lo cual es indicativo de que se trata de actividades que han suscitado el interés del alumnado.

En la Tabla 4 se puede observar que la calificación media obtenida por los estudiantes de cada grupo en estas actividades, diseñadas bajo un enfoque auto-evaluativo, ha sido bastante alta. Tras analizar las puntuaciones auto otorgadas por los estudiantes en los distintos apartados de la rúbrica, en términos generales los estudiantes han sido capaces de señalar el nivel de consecución correcto en cada caso. No obstante, en determinados casos ha sido necesario una revisión posterior de la calificación al haberse encontrado calificaciones superiores a la merecida tras la revisión de las evidencias de aprendizaje aportadas.

Figura 1

Número de estudiantes que participaron en actividades de auto-evaluación



Nota. Fuente: Elaboración propia

3.2. Actividades de hetero-evaluación

La Tabla 5 muestra los niveles de participación (PA) y la calificación media (CM) obtenida en ambos grupos para las actividades evaluadas por el profesorado en las unidades temáticas (UT) del diseño formativo de la materia. En este caso se han tenido en cuenta las actividades H.E.1, H.E.3, H.E.5 y H.E.6. La actividad H.E.2 corresponde

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

con la asistencia a las clases teóricas y prácticas y se analiza de forma global. Respecto a la actividad H.E.4, corresponde con una entrega única al tratarse de la elaboración de un Plan de Orientación y Acción Tutorial, por tanto, no se realiza el análisis por UT.

Tabla 5

Participación y calificaciones medias en las actividades de hetero-evaluación.

	Gr .	UT1		UT2		UT3		UT4		UT5		UT6		UT7		UT8		UT9	
		PA	C M	P A	C M	P A	CM	P A	CM	P A	CM	P A	CM	P A	CM	P A	CM	P A	C M
H.E. 1.	1	62	8,50	60	9,14	62	6,18	61	8,01	60	5,73	60	8,79	60	7,72	61	6,62	61	8,42
	2	49	8,53	49	9,16	45	8,76	46	8,19	48	8,26	48	9,06	50	7,72	50	8,7		
H.E. 3.	1	14	7,36	12	7,58	11	7,27	9	8,33	9	8,56	7	6,14	6	6,67	7	8,43	5	8,10
	2	26	7,93	25	6,64	23	6,08	28	6,46	27	8,33	24	7,08	23	7,6	23	7,63		
H.E. 5.	1	13	8,77	11	9,27	14	8,36	10	8,20	10	8,40	7	7,43	5	6,00	6	7,67	0	
	2	2	9,50	0		3	10,00	3	10,00	2	10,00	2	10,00	2	10,00	1	10,00		
H.E. 6	1	0		0		0		0		0		0		0		0		0	
	2														1	10,00			0

Nota. Fuente: Elaboración propia

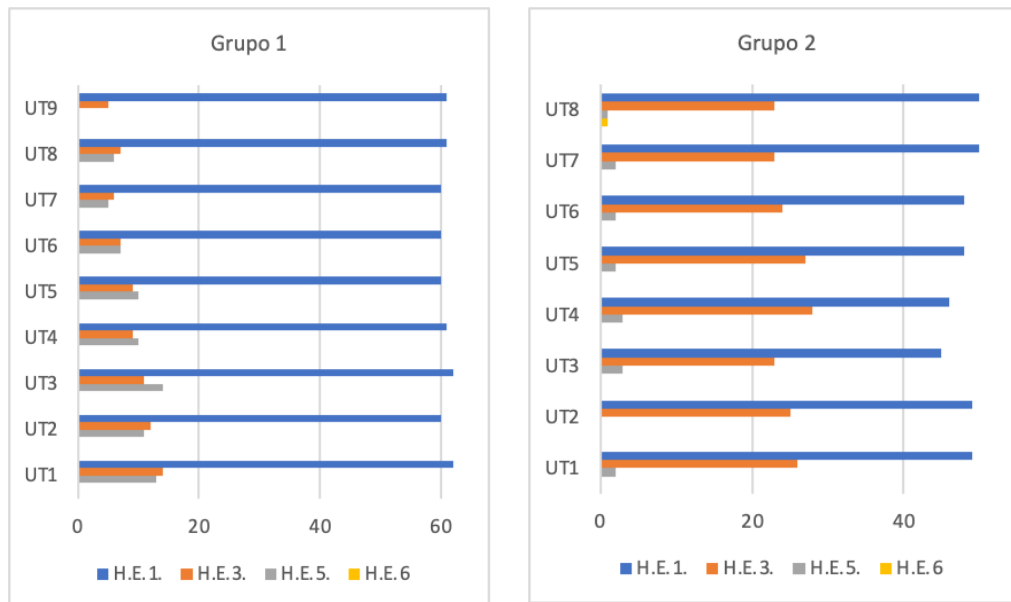
En lo relativo a estas actividades evaluadas por el profesorado, en ambos grupos es evidente la importancia que se le sigue otorgando a la actividad H.E.1 (test de evaluación de contenidos de cada unidad), observándose como la práctica totalidad de los estudiantes la realizan, con algunas excepciones puntuales en algunas unidades. La actividad de realización de guiones dirigidos sobre los contenidos de cada unidad (H.E.3) ha tenido un seguimiento desigual en ambos grupos. En el grupo 2 ha sido mayor la

participación en esta actividad, aunque inferior al 50% de la clase en la mayoría de las UT. En el grupo 1 la participación ha sido muy inferior a lo esperado, lo cual alerta de la necesidad de revisar los planteamientos de dicha actividad para próximas ocasiones.

Por otro lado, en lo que respecta a las actividades H.E.5 (indagación y reflexión crítica en torno a temas de investigación sobre los contenidos de Acción Tutorial) y H.E.6 (producción de creaciones artísticas y materiales de carácter lúdico y creativo en torno a los contenidos de Acción Tutorial), la participación ha sido muy baja en ambos grupos, especialmente en la H.E.6 en la que solo 1 persona del grupo 2 ha participado. Se trata de actividades cuyo planteamiento metodológico se aleja de escenarios formativos convencionales y plantean dinámicas alternativas de abordaje de los contenidos de la materia, sin embargo, no han suscitado el interés de la gran mayoría del alumnado, por lo que nos planteamos llevar a cabo una redefinición de estas, así como explorar nuevas vías de motivación del alumnado a realizar este tipo de actividades.

Figura 2.

Número de estudiantes que participaron en actividades de hetero-evaluación



Nota. Fuente: Elaboración propia

La actividad H.E.4 ha tenido un alto nivel de seguimiento en ambos grupos, lo cual se explica por tratarse de la actividad que tiene un mayor componente práctico en la materia y a la que principalmente se destinan las sesiones de seminarios prácticos. Por otro lado la asistencia (H.E.2) ha sido muy alta en ambos grupos de clase, tanto en las sesiones dedicadas a teoría como en las sesiones de seminarios prácticos, incluso superior a la que se ha dado en cursos previos realizados de forma presencial, lo cual implica que la modalidad online ha facilitado al estudiantado la asistencia regular a clases.

3.3. Actividades de co-evaluación

La actividad de co-evaluación en ambos grupos no comportó la aplicación de una calificación numérica, ya que de manera voluntaria los estudiantes que desearon participar vertieron reflexiones y comentarios de carácter cualitativo en torno a la presentación de un plan de orientación y acción tutorial realizado por otros compañeros.

En general, no se apreció una disposición natural a realizar esta dinámica de evaluación, y diversos estudiantes mostraron su reticencia tanto a ser evaluados por sus compañeros, como a evaluar el trabajo de otros compañeros de clase. Esto puede deberse al carácter abierto de la actividad y al temor a la aparición de conflictos y discrepancias. En general el estudiantado no apreció el verdadero valor formativo y de aprendizaje que conlleva la realización de una dinámica de co-evaluación. Se plantea por tanto mejorar, para próximas ocasiones, el diseño de esta actividad, y apoyarlo en una herramienta que dote al estudiantado de seguridad a la hora de llevar a cabo la co-evaluación, garantizando el anonimato y estableciendo un conjunto claro de criterios de evaluación que guíen el proceso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante décadas ha existido una cultura evaluativa, entendida como "conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación" (Valenzuela et al., 2011, p.45), basada mayormente en una evaluación de tipo cuantitativo, es decir en la medición (Santamaría, 2005) realizada principalmente por el docente. Esto es, una evaluación tradicional (Valverde, 2018), que resulta difícil de cambiar ya que se encuentra muy arraigada dentro de la cultura educativa.

Esto se ha podido observar en los resultados de este estudio, en el sentido de que se ha obtenido una mayor participación del alumnado en actividades evaluativas que podríamos considerar como más "tradicionales" como por ejemplo CompruébATe y FórmATe y una menor participación en las actividades más "innovadoras" como por ejemplo AmplíATelo y CuestiónATe+. Además, se ha podido apreciar también cómo las calificaciones de las auto-evaluaciones son bastante superiores a las de las heteroevaluaciones en vez de estar en la misma línea.

Ante esto, a la hora de hablar de *e- evaluación*, debemos ser conscientes de que ésta supone unos cambios que van más allá del mero uso de plataformas y recursos digitales en el proceso de evaluación. Es decir, "la tecnología proporciona solo el potencial para mejorar la evaluación y la retroalimentación" (Joint Information Systems Committee, 2010, p.9).

Así pues, todo este proceso debe ir acompañado de un cambio en la "cultura evaluativa", tanto por parte del docente como del alumnado, que avance desde una perspectiva tradicional hacia una evaluación de carácter formativo, es decir un "proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes" (Bizarro et al., 2019, p.377). Esta evaluación también tiene que ser compartida y democrática entre todos los agentes implicados en ella (López, 2009; Valverde, 2018) a través de procesos dialógicos y de toma de decisiones colectivas. Es decir, tenemos que alejarnos de un proceso evaluativo externo, individualista e impuesto por parte del profesor sobre el alumnado (López, 2009), avanzando así hacia una mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2008a). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 127-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813008>
- Álvarez, I. (2008b). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de*

- Investigación Psicoeducativa*, 6(14), 235-272.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940013&idp=1&cid=846715>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe- Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1 (3), 374-390.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: Caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 94-107.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1206>
- Cruz, F., y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>
- Cubero, K.V. y Villanueva, L.S. (2014). La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza - aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista. *Revista Nuevo Humanismo*, 2 (1), 37-50.
<http://dx.doi.org/10.15359/rnh.2-1.3>
- Delgado, A. M., y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *REDU Revista de docencia universitaria*, 7(4), 1-16. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6234>
- Grau, S., y Gómez, M.C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En M.C. Gómez, y S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17- 32). Marfil.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20338>
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359(2), 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Joint Information Systems Committee (2010). *Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. University of Bristol.
https://facultyinnovate.utexas.edu/sites/default/files/digiassass_eada.pdf
- López, V. M., González, M., y Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
<http://hdl.handle.net/11162/21846>

- López, V.M. (2009). Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En V.M. López (Coord.), *Evaluación formativa y comprometida en educación superior. Propuestas, técnicas y experiencias* (pp.76-85). Madrid: Narcea.
- Martínez, V., Mon, M. A., Álvarez, M., Fueyo, E., y Dobarro, A. (2020). e-Self-Assessment as a Strategy to Improve the Learning Process at University. *Education Research International*, Artículo 3454783. <https://doi.org/10.1155/2020/3454783>
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, (48), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, 33-3(131), 93-110. <http://publicaciones.anuiem.mx/revista/131/2/2/es/evaluacion-cualitativa-del-aprendizaje-enfoques-y-tendencias>
- Neciosup, L. (2021). Roles del docente en la evaluación formativa. *EDUMECENTRO*, 13(2), 245-254. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000200245
- Ortiz-Hernández, E. (2007). La autoevaluación estudiantil: una práctica olvidada. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (22), 107-119. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13269>
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 198-210. <https://idus.us.es/handle/11441/68957>
- Sanmartí, N. (2008). 10 Ideas clave. Evaluar para Aprender. Graó.
- Santamaría, M.A (2005) *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?*. EUNED: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Solari, M.D. (2019) . El rol docente en la evaluación formativa: hacer fuego con cualquier madera. En Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (Ed.), *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: Vol. 37* (pp. 65-68). Directorio y Catálogo de Latindex (ISSN 1668-1673). https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id_publicacion=6

- Valenzuela, J.R., Ramírez - Montoya, M.S., y Alfaro, J.A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 42-63.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004
- Valverde, X. (2018). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 76-82.
<https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>

CAPÍTULO 21.

**PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES RESPECTO AL ABORDAJE
PSICOTERAPÉUTICO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN
NIÑOS-NIÑAS ANTE EL DIVORCIO DE SUS PADRES CUENCA-ECUADOR,
2021**

Miriam Alexandra Lucio Bravo, Isis Angélica Pernas Álvarez.

1. INTRODUCCIÓN

El divorcio provoca crisis en la familia, cambios en el subsistema parental, en los roles, constituye un periodo de transición en la familia, implica una reorganización estructural, procedimental y socioemocional según Lamela y Figueiredo (2016, citado por Abreu, 2018), pone fin a la convivencia habitual de los padres y sus hijos, existiendo múltiples situaciones, como mantener a los hijos fuera de los conflictos de pareja o involucrarse intensamente, e incluso después de la separación continuar inmiscuidos en el conflicto, constituyendo un factor de estrés que incide en la salud mental de los niños, al contrario de lo que sucede cuando los padres logran desarrollar una coparentalidad adecuada. Al respecto, Castells (2014), considera a la separación de los padres como la experiencia más estresante para los niños, y en otros casos, cuando la convivencia familiar ha sido muy conflictiva los hijos experimentan un sentimiento de liberación o de alivio ante el divorcio de sus padres. Al constituir la familia un espacio fundamental para el desarrollo, protección, satisfacción de necesidades y por la dependencia que tienen los niños con sus progenitores, sus reacciones ante la separación son diversas como: depresión, ansiedad, ira; las mismas varían de acuerdo a la edad, género, contexto y circunstancias en torno al proceso de divorcio (Spremo, 2020).

En este sentido, los niños desarrollan diferentes estrategias de afrontamiento para enfrentar la separación de sus padres. De acuerdo a Harkness y Monroe (2016), definen al afrontamiento como “procesos que se generan específicamente en respuesta a eventos o circunstancias estresantes” (citado por Compas, Jaser, Bettis, Watson, Gruhm, Dunbar, Williams y Thigpen, 2017, p. 6). Macías, Madariaga, Valle y Zambrano (2013), refieren a las estrategias de afrontamiento como recursos psicológicos, que se activan ante las situaciones de estrés, aunque no siempre tienen éxito, sin embargo, acarrea un beneficio personal y fortaleza. En la investigación realizada por Trianes (1990, citado por

Hernández y Gutiérrez, 2012), considera que a los niños les falta lograr un mayor control en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, por lo tanto, presentan limitaciones en sus estrategias de afrontamiento, en concordancia con Vega *et al.*, (2013), que ante situaciones de mayor estrés, las estrategias que utilizan no resuelven los problemas.

Es importante para Sheet *et al.* (1996), tener presente el contexto, como la preocupación de los niños por el bienestar de sus padres o la continuidad de su relación con uno de sus progenitores (citado por O'Hara et al., 2019). Estos autores, en su estudio consideran que el afrontamiento de la reestructuración cognitiva, centrado en el problema y la eficacia del afrontamiento, son efectivos en los niños ante el divorcio de sus padres, remarcando la utilidad y el beneficio de intervenciones preventivas centradas en el afrontamiento. Por tanto, las estrategias de afrontamiento eficaces actúan en la seguridad, disminuye la auto culpabilización y reacciones negativas que pueden suscitar el estrés en los niños por la separación de sus padres, generan bienestar emocional y una actitud positiva ante la vida.

En consonancia con los mencionados autores, Masten, Burt y Coatsworth (2006), sostienen que a la edad de 8 a 12 años se producen cambios importantes en las habilidades cognoscitivas y sociales, por esta razón se debe propiciar el desarrollo máximo del afrontamiento funcional (negociación, autocrítica, autosuficiencia, resolución de problemas, adaptación, búsqueda de apoyo). Es importante señalar que, si bien la literatura refiere investigaciones sobre este tema a nivel mundial, los estudios principalmente en psiquiatría infantil se dirigen al conocimiento y abordaje desde la patogénesis, más que desde la salud (salutogénesis), enfocándose principalmente en los factores de riesgo que en los protectores (Greco, 2010). Al respecto, existen pocos estudios en nuestro país que evidencian el abordaje psicoterapéutico de los profesionales en relación a las estrategias de afrontamiento de los niños ante el divorcio de los padres y en este sentido no se cuenta con un estudio en el cual se incorpore la percepción de los profesionales desde su práctica y experiencia. En base a lo mencionado, la presente investigación buscó responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales de la psicología en Cuenca, en relación al abordaje psicoterapéutico de los niños y niñas que atraviesan situaciones de divorcio de sus padres? ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales de la psicología en Cuenca, en relación a las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños ante la situación de divorcio de sus padres?

2. MÉTODO

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo. El tipo de diseño fue

fenomenológico, el cual tiene como objetivo principal explorar, describir y comprender las experiencias de los individuos con respecto a un fenómeno, además de descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández *et al.*, 2014), a partir de la exploración de las percepciones de los profesionales de la psicología en relación al abordaje de los niños, niñas y sus familias ante el divorcio y, las estrategias que utilizan ante el divorcio de sus padres. Y, el alcance es exploratorio.

La investigación contó con la participación de 13 profesionales de Psicología de la ciudad de Cuenca-Ecuador, nueve psicólogos clínicos y cuatro psicólogos educativos, con maestrías, uno con doctorado y tres se encontraban cursando éste. El tiempo de experiencia mínima fue de 2 años y máxima de 25 años. La selección de la muestra fue no probabilística o dirigida. Los criterios de inclusión fueron conocimiento y experticia sobre el tema en infancia y familia, tener una experiencia mínima de dos años y aceptar participar en la investigación.

2.1 Categorías y subcategorías. Se determinaron 4 categorías principales: limitantes para el abordaje psicoterapéutico, afrontamiento, características de los niños y conocimientos y utilidad de la terapia narrativa.

Limitantes para el abordaje psicoterapéutico, se lo define como obstáculos en la intervención psicoterapéutica de los niños y las niñas en situación de divorcio de sus padres. Las subcategorías: a) limitaciones desde el enfoque profesional, se identificaron limitaciones del ámbito judicial y desde la formación profesional. b) limitaciones desde el enfoque de los padres, se pudieron detectar principalmente las limitaciones psicológicas, socioculturales y de los miembros del sistema familiar.

Afrontamiento, se refiere a las diferentes acciones o recursos que utilizan los involucrados para enfrentar una situación de divorcio. Las subcategorías: a) afrontamiento de la familia, describe la identificación de estrategias de afrontamiento disfuncional y funcional de los niños y a las estrategias de afrontamiento disfuncional que utilizan los padres ante el divorcio, y b) afrontamiento desde el enfoque del profesional, hace alusión al estilo de abordaje, herramientas psicoterapéuticas, propuestas, motivo de consulta, abordaje psicoterapéutico, enfoque, frecuencia de intervención, fortalezas, objetivos de terapia y momentos de intervención.

Características de los niños, engloba las percepciones bio-psico-sociales que tienen de los profesionales en relación a los niños que atienden en la consulta psicológica, implica cinco subcategorías: a) psicológica, b) familiar, c) escuela, d) edad de los niños, e) somático, f) relacional y g) volitiva.

Conocimientos y utilidad de la terapia narrativa, de acuerdo a Payne (2002), la narrativa es: “el relato de uno o varios sucesos, a contar un cuento, ... En la terapia los términos narrativa, relato y recuento se refiere a secuencias escogidas de vida que cobran existencia como entidad mediante el acto de relatarlas” (p. 36).

El levantamiento de la información se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas virtuales, a psicólogos especialistas en el abordaje psicoterapéutico con niños en relación al divorcio de sus padres, previamente se efectuó la validación de este instrumento por expertos. Se emplearon las grabaciones tomadas para una retroalimentación y una mejor redacción de los datos, en un documento Word. Según Katayama (2014), sugiere primero recopilar la cantidad de discursos acordes al tema principal, realizando una primera lectura sobre el mismo para tener una idea general sobre lo que se tratará y escribiendo un memo para mantener un registro de las impresiones y temas que se encontrarán. Posteriormente se pasó la información al programa Atlas. Ti 7, que mediante la representación circular de los datos cualitativos presentan la ventaja de ser añadidos secuencialmente (San Martín, 2014). Al terminar de receptar toda la información se procesó y, se siguió el método interpretativo a través del programa mencionado, el cual da la ventaja de segmentar los datos en unidades significativas, la codificación de la información y agruparla por categorías y subcategorías, permitiendo elaborar un diagrama de códigos, conformado de palabras y contextos claves. Se finalizó con la integración de las conclusiones preliminares del informe final y los hallazgos obtenidos, respetando los principios éticos del Comité de Bioética en Investigación del Área de la Salud de la Universidad de Cuenca (COBIAS).

3. RESULTADOS

3.1 Limitantes para el abordaje psicoterapéutico, desde lo profesional, encuentran limitaciones en el **ámbito judicial**, falta de prioridad en la resolución de conflictos, vacío en el tema de coparentalidad, criterios para evaluar parentalidad, no se incluye terapia psicológica en el proceso de divorcio como parte del trámite legal. E5. expresa: “lo último en lo que pensamos es en los niños, que seguimos estando en un mundo de adultos..., y sobre todo nuestro COIP, nuestro marco normativo termina siendo violentador de derechos al no tener precisiones conceptuales como de la parentalidad, como el tema de la ternura, que siendo elementos complejos, ni siquiera son abordados a lo hora de las definiciones jurídicas”. Desde **la formación profesional**, algunos psicólogos no cuentan con herramientas adecuadas, tiempo limitado para establecer el rapport, infraestructura inadecuada, especialmente en el sector público, derivaciones innecesarias y el tiempo de

espera de las sentencias judiciales. En segundo lugar, también, expresaron limitaciones **desde el enfoque de los padres**, como limitaciones **psicológicas**, como falta de voluntad, rechazo o percepciones negativas del proceso psicoterapéutico, expectativas irreales, trastornos psicológicos previos, conflictos sin resolver, falta de conciencia sobre los efectos del divorcio en los hijos; en lo **sociocultural**, expresan Cuenca es una sociedad machista, influenciada por la religión y aún persisten estigmas en relación al divorcio. E5. expresa: “la gente se refugia mucho en la espiritualidad independiente de la imagen que tenga de dios, sí, y terminan culpabilizadas por el dogma virtud-pecado, sí, y terminamos chantajeados socialmente de cómo les vas a hacer a tus hijos ...”.

3.2 Afrontamiento

Determinaron estrategias de afrontamiento funcional y disfuncional en los niños, así como afrontamiento disfuncional en los padres. Entre las **estrategias de afrontamiento funcional de los niños están mecanismos** como racionalización, resiliencia, referentes de identificación (religiosos, deportivos, culturas urbanas, amigos y la familia), ejercicio, autocuidado, independencia, comunicación y expresión de emociones. E1 “existe una comunicación más real, mucho más directa, logran expresar sus emociones, saben lo que quieren, entienden la situación de divorcio de sus padres, entienden la situación conflictiva también, suelen ser más mediáticos que los adultos, tienen siempre como una respuesta muy favorable a la situación o al problema que presentan los adultos”. E5. “buscan espacios de identificación y grupos de referencia religiosos, deportivos, de culturas urbanas”.

Sobre las **estrategias de afrontamiento disfuncional**, los niños no entienden las situaciones emocionales, no pueden verbalizarlas, utilizan mecanismos de defensa para sobrellevar el divorcio, represión de emociones, negación de la situación, fantasía de la situación familiar, mienten, evitación, excesivo uso de redes sociales y video, mutismo selectivo, autolesiones, E5. Agrega “buscar mecanismos para que, voy a decirlo entre comillas, alguien les pare bola”. Entre las estrategias de afrontamiento disfuncional de los padres, como violencia psicológica, física y económica, desplazar su ira hacia sus hijos, manipulación material y afectiva, inadecuado manejo de horarios de visita, involucrar a miembros de la familia de origen, aislamiento, dependencia, conflictos de apego, temor al abandono, desvalorización de uno de los padres, privar del contacto al progenitor y a su familia, en el diálogo, E3 : “toman al niño o niña como elemento de enfrentamiento convirtiéndose en el mensajero de la problemática”. E5 “la desnaturalización completa de los elementos de paternidad, de maternidad, de parentalidad que hacemos sobre los

hijos y terminamos dañando aún más lo que ya está roto”, “violencia psicológica y chantaje por parte de los progenitores”

3.3 Características de los niños

Desde la **percepción psicológica**, **E2** “imaginarios sociales hacen tanto en la escuela, dentro del grupo social de pares y la relación del niño con su entorno se convierte en una relación digamos desde la vergüenza, desde la culpa. El área más afectada es la emocional, se observan cambios temperamentales, de ánimo, rabia, dolor, culpa, rechazo, vergüenza, miedo al cambio, búsqueda de aprobación; cambios en el comportamiento, indecisión, miedo al futuro y esperanza de reconciliación de los padres; otros muestran capacidad para resolver sus dificultades, madurez psicológica, asertividad y dedican más tiempo al estudio”. **E5**. “En cuanto al divorcio consensuado y hablado con los niños, todavía hay mucha pena, un duelo afectivo enorme, pero ya no hay este sentimiento de bajar la autoestima o culpabilizarse, ansiedad de separación, hiperactividad, resistencia a la comunicación, cuestiones fóbicas, malos procesos de racionalización que terminan generando culpa o responsabilidad de la ruptura”.

Desde la **percepción social** señalan que los estereotipos sociales en Cuenca, Ecuador, respecto al matrimonio, dificultan el proceso de divorcio, generan etiquetas y provocan estigmas. **E1**. “La gente piensa que el matrimonio es para toda la vida, por lo tanto, si eso se rompe es un castigo de Dios, o es algo que la gente no lo acepta”. **E6** “grupos de empoderamiento de la mujer también les están invitando a si ya no estás cómoda no tienes que quedarte ahí, sin embargo, creo que son miedos que ya vienen trabajándose en nuestra cabeza hace muchos años atrás y muchas de las familias cuencanas son muy católicas, muy creyentes, eso también es un obstáculo”.

En cuanto a la **percepción familiar**, la ruptura del sistema familiar sin explicación o comprensión de la decisión para el divorcio, genera dolor y culpa en los niños, involucran a las familias de origen, subestima el impacto del divorcio en los hijos. **E1**. “Cuando los adultos son muy comunicativos y hablan con sus hijos y les explican en qué etapa están, en que proceso, que es lo que va a pasar, los niños lo entienden mejor”.

En la **percepción de la escuela**, bajo rendimiento, conductas disruptivas y desafiantes. **E3** “de parte de los maestros siempre remiten estas dos extrapolaciones, no, que el niño está muy introvertido o pasó a ser muy extrovertido”. **En lo somático**, desconocimiento de lo biológico y la relación con la parte afectiva, conductas regresivas, problemas gastrointestinales, respiratorios, cefaleas, dolor de espalda, tics como onicofagia, problemas dérmicos como el acné o eczemas, alteración del sueño. **E4**

“reprimir sus emociones, sus sentimientos, y comienzan a presentarse más bien estos otros síntomas, reaccionan con agresividad, comienzan a aislarse o incluso ya comienzan a presentar manifestaciones físicas, porque obviamente comienzan ya a somatizar, se observa niños con retraso en el desarrollo y bajo peso”. **En lo volitivo**, los niños toman decisiones sin tener voluntad propia por encontrarse en un conflicto de lealtad. **E4** “los niños no terminan indicando a veces la voluntad de ellos sino es la voluntad del adulto a quien ellos deben su lealtad”.

3.4 Conocimientos y utilidad de la terapia narrativa

La mayoría de los profesionales, no están familiarizados con la terapia narrativa; sin embargo, entre aquellos que sí la conocen, reconocen la utilidad y eficacia de la técnica para que expresen lo que sienten, piensan y quieren, por lo general la utilizan con niños pequeños. **E6**. “Me ha tocado inventarme cuentos para lograr que los niños hablen, en los cuentos que me he inventado, iba generando situaciones que yo ya sé que este niño está viviendo, porque las trabajé en las entrevistas con los papás. Entonces cuando genero este tipo de situaciones, me ha funcionado mucho, los niños se sueltan”.

4. DISCUSIÓN

Los profesionales identificaron como principales limitantes en el abordaje psicoterapéutico, el proceso judicial inmerso en el divorcio, así como la situación de conflictividad de los padres al momento de la consulta psicológica. Al respecto, Oliva (2020), sostiene que el divorcio conlleva efectos jurídicos provisionales y definitivos, debiendo los órganos y autoridades judiciales actuar en la guarda y custodia, comunicación, visitas, convivencia teniendo como base el interés superior del niño. Al respecto González sostiene: “los mayores problemas de la separación vienen cuando no existe un acuerdo previo, y es el juez quien debe decidir” (citado por Oliva, p. 176).

Respecto al afrontamiento, los profesionales indican que las estrategias de afrontamiento funcional constituyen un recurso importante en el bienestar emocional y afrontamiento de los niños ante el divorcio de sus padres. En concordancia, Mishara y Dufour (2020), destacan la utilidad de los programas encaminados a desarrollar estrategias de afrontamiento en los niños, debido a que los preparan mejor para hacer frente a las dificultades de la vida diaria, y entre ellas el divorcio de sus padres, destacando la adquisición de capacidades que contribuyan a su propio bienestar, entre ellas la regulación de las emociones, el autocontrol y las habilidades de afrontamiento.

En relación a las características de los niños, destacan que el efecto del divorcio en ellos depende de varios factores como la edad, sexo, situación y contexto en el que se

presenta el divorcio. Al respecto Castells (2014), resalta que las reacciones están de acuerdo a la edad y el sexo; que entre 6 y 12 años, los niños experimentan más el rechazo de los padres, la identificación con el progenitor de su mismo sexo, provoca que le afecta en gran medida, lo que le sucede a su padre y/o madre.

En relación a la utilización de la terapia narrativa, en concordancia con Freeman (2001), que recalca que en los niños le permite no verse inmiscuido o separar de sí el problema, ubicarse en el rol que ha asumido en relación al divorcio de sus padres en su propia historia, lo lleva desde lo lúdico aminorar la culpa y el recelo; a través de la desconstrucción de su narración y de los acontecimientos, definen y redefinen aspectos significativos en sí mismos, promoviendo un afrontamiento adecuado.

5. CONCLUSIONES

Los profesionales consideran abordaje psicoterapéutica está principalmente encaminadas a dar contención y soporte emocional a los niños y niñas ante el divorcio de sus progenitores, a mejorar su adaptación a los cambios, la atención preferentemente ocurre en el momento en el que los padres se encuentran en proceso de divorcio o ya se han divorciado, y está más enfocado a brindar el apoyo durante la crisis, más que a mediano y largo plazo, sin embargo, manifiestan que no se cuentan con programas específicos para fomentar el afrontamiento funcional basado en las emociones positivas, de acuerdo a las percepciones de los profesionales, a pesar que mencionan ciertas estrategias para fortalecer el afrontamiento adecuado en los niños y sus familias

REFERENCIAS

- Abreu, J.L., Aparecida, M. (2018). Relação entre o pai e os filhos após o divórcio: revisão integrativa da literatura. *Actualidades en Psicología*, (32), 124, 92-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133257151008>
- Castells, P. (2014). *Creecer con padres separados*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Compas, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., Williams, E., y Thigpen, J. (2017). Afrontamiento, regulación de las emociones y psicopatología en la infancia y adolescencia: un metaanálisis y revisión narrativa. *Psychol Bull*, 143 (9), 939-991. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7310319/>
- Freeman, J., Lobovits, D., y Epston, D. (2001). *Terapia narrativa para niños aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidòs.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16 (1), 81-93. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100009

- Hernández, S. V., y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia. *Acta de investigación psicológica*, 2(2), 687-698. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000200007&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Katayama, R.J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial.
- Macías, M.A., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=21328600007>
- Masten, AS, Burt, KB y Coatsworth, JD (2006). Competencia y psicopatología en desarrollo. En D. Cicchetti y DJ Cohen (Eds.), *Psicopatología del desarrollo: riesgo, trastorno y adaptación* (págs. 696–738). John Wiley & Sons, Inc.
- Mishara, B., y Dufour, S. (2020). Estudio de control aleatorio de la implementación y los efectos de un nuevo programa de promoción de la salud mental para mejorar las habilidades de afrontamiento en niños de 9 a 11 años: Pasaporte: Habilidades para la vida, *Psychol Delantero*, 11(573342), 1-16. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7658468/>
- O'Hara, K., Sandler, I.N, Wolchik, S.A., Tein, J-Y., y Rodes., CA (2019). Tiempo de crianza, calidad de la crianza, conflicto entre padres y problemas de salud mental de los niños en divorcios de alto conflicto. *Revista de psicología familiar*; 33(6), 690-703. Recuperado en: <https://doi.org/10.1037/fam0000556>
- Oliva, E. (2020). La aplicación del interés superior de niñas, niños y adolescentes en el caso del divorcio de sus progenitores. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 13, 162-193. Recuperado en: <http://www.revista-aji.com/wp-content/uploads/2020/09/7>.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE*, 16 (1), 104-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>

Spremo, M. (2020). Children and Divorce. *Psychiatr Danub*, 32(3),353-359. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33030452/>

Vega, C.Z., Villagrán, M.G., Nava, C., y Soria, R. (2013). Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños. *Altern. Psicol*,17 (28), 92-105.

Recuperado:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000100008

CAPÍTULO 22.

**ANÁLISIS ACADÉMICO RESPECTO A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA,
ECUADOR 2021**

María Gabriela Guzmán Villavicencio, William Alfredo Ortiz-Ochoa, Isis Angélica,
Pernas Álvarez, Zoe Bello Dávila

1. INTRODUCCIÓN

Para enfrentar los retos de la sociedad actual, es necesario una formación integral que involucre conocimientos y desarrollo de habilidades socio-afectivas; en este sentido, desde el año 1997, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), propuso una educación basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, los dos últimos, afines con el desarrollo de habilidades emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Los autores concuerdan con Hernández-Latorre (2014), en que la educación debe estructurarse en cinco aprendizajes necesarios para el desarrollo de las personas a lo largo de su vida; los cuatro primeros concuerdan con el postulado de la UNESCO y el quinto pilar: el aprender a trascender, basado en acciones grupales e individuales, que pretenden obtener un progreso llevadero.

En definitiva, es necesario incorporar en el currículo educativo, competencias que permitan a la educación responder a las necesidades del ser humano de manera integral, es decir, no solo se deben transmitir conocimientos académicos sino proporcionar aprendizajes para una vida enriquecedora e innovadora, para afrontar retos actuales con creatividad, comprensión y sentido de la responsabilidad (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016), siendo necesario el desarrollo de la inteligencia emocional (IE).

En la actualidad, el término inteligencia emocional juega un papel fundamental en el control de impulsos, en la regulación de los estados de ánimo, en el desarrollo de la motivación y en las relaciones con los “otros” (Colegio Antares – CPAL, 2015), desde esta perspectiva, es prioritario que la educación aporte al desarrollo de capacidades que facilite el desarrollo efectivo mediante el manejo de las emociones, en el caso particular, de los futuros profesionales de psicología, permitiéndoles así empatizar emocionalmente con sus futuros pacientes.

En la revisión normativa, se encontró que el proceso de formación, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, los estudiantes no obtienen una formación académica holística para fomentar o incrementar la capacidad de identificar, analizar o regular las emociones, a pesar de su importancia en la práctica profesional. Además, existen escasas investigaciones que evidencien la necesidad de incorporar el desarrollo de las competencias emocionales como logros de aprendizaje en las mallas curriculares, incluso se desconoce si existe alguna ley que promulgue la incorporación práctica, de la educación emocional en los estudiantes de psicología de las distintas universidades del país. Por tanto, se plantean como preguntas de investigación: ¿Cuáles postulados normativos y académicos como competencias socioemocionales o habilidades blandas afines a la inteligencia emocional, aparecen declarados en la formación del profesional de psicología en la Universidad de Cuenca? ¿Cuál es la percepción que tienen las autoridades de la Universidad de Cuenca y de la Facultad de Psicología respecto a la presencia o no de postulados normativos y académicos afines con la inteligencia emocional que rigen la formación del psicólogo?

El objetivo del trabajo es analizar los documentos normativos, académicos y las percepciones de autoridades de la Universidad de Cuenca y de la Facultad de Psicología respecto a la presencia o no de postulados afines con la inteligencia emocional en la formación de los psicólogos.

2. MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cualitativo, tipo de diseño no experimental, de alcance exploratorio y transversal. Los participantes fueron doce autoridades que inciden en la construcción y aplicación de las normativas: tres representantes de las distintas universidades de la ciudad de Cuenca, cuatro autoridades de la Universidad de Cuenca y cinco de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Para su selección se empleó el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia no aleatorio, que permitió la selección de informantes claves, en función al propósito específico de esta investigación. El criterio de inclusión fue: autoridades que conozcan las normativas existentes y, como criterio de exclusión se consideró a personas que no hayan aceptado participación voluntaria y que estén en sustitución temporal de alguna autoridad.

2.1 Categorías y subcategorías. Se definen dos categorías principales.

La primera es la inteligencia emocional definida por Mayer y Salovey (1997), como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el

conocimiento emocional y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Las subcategorías son: a) *educación emocional*: “desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones” (Bisquerra y Hernández 2017, p. 59). b) *competencia emocional* que según Goleman (1998) es “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” c) *habilidades socioemocionales*: conjunto de herramientas que facilitan el conocimiento y entendimiento de las emociones propias y ajenas, además aporta a la creación de relaciones positivas y asertivas (Luna, 2018).

La segunda categoría principal son los documentos normativos que contienen postulados de cumplimiento obligatorio relacionados con el Sistema de Educación Superior, ámbito en el cual se desarrolla la presente investigación, con dos subcategorías: a) *logros de aprendizaje* refiere a la superación de retos a nivel académico con el objetivo de obtener un reconocimiento profesional (Almaguer, 2011) y b) *perfiles profesionales* que refiere a las capacidades y competencias que identifica la formación de un profesional de la salud mental con la finalidad de asumir con responsabilidad sus funciones y obligaciones profesionales (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014).

2.2. Levantamiento y análisis de la información

El proceso contempló dos fases; la primera con la finalidad de indagar aspectos generales. Se elaboró un protocolo de revisión documental que permitió analizar los posibles postulados relacionados con la inteligencia emocional en las tres carreras. Se leyó en forma cruzada y comparativa los registros, para construir una síntesis comprensiva total sobre el abordaje o no de postulados sobre la inteligencia emocional para la formación profesional del psicólogo. La segunda fase determinó la percepción de las autoridades de la Universidad de Cuenca y de la Facultad de Psicología, respecto a la existencia de postulados sobre inteligencia emocional, en documentos normativos y académicos que incidan en la formación profesional del psicólogo en la universidad, se aplicó una entrevista semiestructurada, elaborada a partir de categorías y subcategorías; para el análisis de la información se utilizó la técnica de análisis de contenidos.

Tómese en cuenta que en el procesamiento de la información se encontrarán con cifras entre paréntesis tales como (9:7); eso quiere decir la repetición y la intensidad que pronuncian los participantes un tema.

3. RESULTADOS

3.1 Caracterización de postulados normativos de la educación superior afines a la

inteligencia emocional. Se analizaron los contenidos de Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Reglamento de Régimen Académico (RRA) y el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca, a fin de identificar postulados normativos que sustenten la formación en inteligencia emocional de los futuros psicólogos.

3.1.1 Constitución de la República del Ecuador, 2008

Mantiene supremacía sobre las demás normativas en el país y está en concordancia con los tratados y convenios internacionales, desde esta perspectiva, el Capítulo segundo, derechos del buen vivir, en la sección quinta, artículo 27, entre otros postulados, establece que: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; ...” (Asamblea Constitucional del Ecuador, 2008).

Del análisis de estos postulados, se puede inferir que se propende a una educación holística e involucra el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar, las que corresponden a las habilidades blandas que aportan al desarrollo integral de los individuos. No se explicita, la inclusión de la inteligencia emocional en la educación.

3.1.2 Ley Orgánica de Educación Superior 2010 (LOES)

Regula el sistema de educación superior, determina derechos, deberes y obligaciones. Tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad, interculturalidad, acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018). Específicamente, el Art. 8 establece, Lit. d) formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social. En ninguna parte del documento se encuentra explícita la inteligencia emocional como eje fundamental para el desarrollo integral del estudiante y de la comunidad educativa.

3.1.3 Reglamento de Régimen Académico, 2019 (RRA)

Regula y orienta las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES); así como lo relativo a su gestión, en el marco de la normativa del Sistema de Educación Superior (SES) (Consejo de Educación Superior [CES], 2019). Del análisis de los postulados normativos de este reglamento que se relacionan con el desarrollo de las competencias socioemocionales, se identifica, en el Art. 4 Lit. a) que el propósito de la docencia es el logro de resultados de aprendizaje para la formación integral de profesionales comprometidos con el servicio, aporte y transformación de su entorno, así también, en el Lit. c) la vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva

de la docencia, para la formación integral; sin embargo, no se hace referencia explícita al desarrollo de competencias socioemocionales, estas habilidades o competencias se encontrarían englobadas en “la formación integral”.

3.2 Modelo educativo de la Universidad de Cuenca (2015)

El modelo educativo de la Universidad de Cuenca, vigente desde el año 2015, tiene por finalidad “la configuración de ciudadanos éticos, interculturales, inclusivos, con capacidad innovadora y actitud crítica para comprender y transformar los acontecimientos del “mundo de la vida” (...), sin afectar la dignidad del ser humano...” (Universidad de Cuenca, 2015, p. 7), para lo cual, ofrece una educación académica integral, basada en fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos. Pretende ser una doctrina flexible a los cambios sociales y educativos que reorienten su acción en un determinado sentido. Empero, es imprescindible incluir de manera explícita el desarrollo de la inteligencia emocional como un contenido fundamental para la formación, que permita alcanzar los postulados normativos, sobre todo, que desarrolle la conciencia emocional, la regulación y autonomía para la vida y su bienestar.

3.2.1 Análisis de postulados académicos afines a la inteligencia emocional en los proyectos de carrera de Psicología en la Universidad de Cuenca

Con la finalidad de identificar las competencias, logros de aprendizaje y habilidades afines a la inteligencia emocional declarados en los postulados académicos para la formación de profesionales de Psicología, se realizó el análisis de tres proyectos de carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. La Facultad de Psicología cuenta con cuatro carreras: Psicología Clínica, Psicología Educativa y Psicología Social y Licenciatura en Psicología (esta última no se consideró en el trabajo).

Las tres carreras contemplan 10 semestres de formación, hasta el quinto semestre, poseen un tronco común de materias encauzadas al conocimiento biológico de la conducta humana y las diferentes escuelas psicológicas. En la asignatura de Psicología General II se presenta el concepto general de inteligencia emocional y sugerencias para fomentarla, no obstante, no se da continuación a la misma.

Del análisis de las mallas, se infiere que su aplicación conlleva una formación teórica y técnica de los estudiantes; en común se fomenta el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, ligado al apartado de inteligencia emocional que mencionan los autores Salovey y Mayer. Estos resultados reflejan que, se hace énfasis en la enseñanza de habilidades blandas y competencias socioemocionales, sin embargo, en la práctica no se cuenta con una asignatura que facilite el desarrollo de la inteligencia emocional,

indispensable en el perfil de los futuros psicólogos.

3.3 Categoría inteligencia emocional

Para los participantes, la inteligencia emocional es poder captar, entender las emociones (4:3), es el adecuado manejo del desarrollo de la vida social (3:4), es la autorregulación (2:5), la capacidad y habilidad que tienen los seres humanos para reconocer, identificar las emociones y sentimientos y poder tener autocontrol y una autorregulación de esas emociones (2:54). Concepto que concuerdan con los postulados de Salovey y Mayer (1990) (1997) y Goleman (1995). Al respecto las personas entrevistadas expresan que la inteligencia emocional es: “el conjunto de habilidades que posee y adquiere una persona que le permita conocer, comprender, facilitar y regular las emociones propias y la de los otros” E5.

Así se considera que la inteligencia emocional influye en el desempeño tanto laboral como personal, y no solo de los profesionales en psicología sino de las personas en general. La inteligencia emocional aporta al manejo de las emociones propias y de los demás (3:2) lo cual permite regularlas y gestionarlas adecuadamente, aportando al mejoramiento de las relaciones con otras personas (2:1). Permite ofrecer servicios focalizados en la parte humana (1:1). Al respecto se expresa que: “la inteligencia emocional es clave, en la formación de un psicólogo, ya que les permite desarrollar la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, las cuales, en concreto abarcan la empatía y la conciencia emocional, básicas para poder desempeñarse”. E12. Se evidencia que, es prioritario el desarrollo de estas habilidades ya que, las funciones de los psicólogos buscan potenciar las relaciones humanas de forma adaptada con el entorno social.

El desarrollo de estas habilidades aporta a mejorar la capacidad de escucha (13:2), a mejorar la capacidad de relacionarse con el otro (13:10), a entender a los otros (12:3), al autodescubrimiento (12:2), asertividad, (9:3), desarrollar empatía (9:2), tener una expresión verbal, no verbal (8:3), manejo de sentimientos (7:2), aporta al conocimiento de sus propias emociones y la de los demás (7:1). Se expresa que: “los profesionales de psicología tienen que adquirir habilidades socioemocionales porque les permite conocerse, comprenderse emocionalmente y también les permite conocer al otro”. E5

Entre los participantes, respecto a las categorías de las competencias emocionales, señalan: la comunicación (9:7), empatía (5:18), automotivación (7:8), regulación (5:12), autocontrol (11:3), escucha activa (1:12), conciencia emocional (12:5), autonomía emocional (12:7), resolución de conflictos (10:6). Se dice que: “la escucha activa probablemente puede ser otra forma de encuadrar a una habilidad socioemocional, la

capacidad que yo como ser humano creo al escuchar al otro proactivamente, una escucha que me permita procesar la información que recibo de la otra persona”. E1

El desarrollo de las competencias para gestionar las emociones en el proceso formativo, específicamente en las prácticas preprofesionales de los estudiantes de psicología, consideran que estos son espacios propicios para desarrollar estas competencias, habilidades, capacidades, actitudes que configuran el perfil profesional del psicólogo. “... contar con espacios de prácticas preprofesionales, en donde se ponen de frente a la realidad que como profesionales a futuro van a tener que desempeñar”. E1

Respecto el análisis de los resultados evidencia que, para las personas participantes, tanto las habilidades cognitivas como las emocionales son fundamentales para generar bienestar, ya que genera armonía (12:13), desarrolla empatía (12:12), genera estabilidad emocional misma que facilita la captación de habilidades cognitivas (8:9), crea responsabilidad con el sentir del otro, con su historia y vida y, con el sentir propio (6:7). “... al trabajar en la gestión de las emociones estamos trabajando sobre el sujeto, por tanto, el sujeto con bienestar permite generar un ambiente adecuado y desarrolla la empatía con el otro...”. E5

Los resultados demostraron que la educación emocional influye en la formación de los psicólogos, aporta a ser más asertivos (13:10), genera estabilidad y equilibrio emocional (13:9), les aporta a la regulación emocional (12:15), a mejorar las relaciones interpersonales (7:14), a desarrollar empatía (5:22), es decir, la educación emocional aporta a la formación de profesionales emocionalmente integrales (9:12), un participante dice: “debo ser suficientemente empático para poder involucrarme en esa relación para que sea terapéutica, para que sea útil para el otro, pero también tengo que tener la suficiente distancia emocional como para no afectarme yo mismo”. E6

3.4 Categoría documentos normativos

Los participantes afirman que la normativa nacional e institucional no la consideran de manera explícita (3:13), al respecto expresan: “A nivel universitario de lo que yo conozco el Reglamento de Régimen Académico habla de componentes de aprendizaje asistido, APE autónomo, pero no, en ningún momento expresa explícitamente sobre la educación emocional”. E2

Las instituciones de educación superior no explicitan en su normativa el tema de salud mental (11:10), aunque cuenten algunas con bienestar estudiantil, responsables de velar por la salud de las comunidades educativas (12:17). “...si bien existen propuestas de normativas, mejoras pedagógicas, de inclusión de contenidos, de modificación de

mallas académicas de las carreras, relacionados con la salud mental, sin embargo, no se concreta (...), constituyéndose, sin lugar a duda, en un reto que tendría la educación no solo la superior, sino también la educación primaria, la educación de bachillerato” E1.

Respecto a normativas que promueven la educación socioemocional en las IES a nivel local, los participantes coinciden al expresar que no identifican normativa alguna (5:26), que se han desarrollado algunas iniciativas que intentan fortalecer el tema a nivel institucional, no obstante, expresan que en este tema aún hay mucho por hacer (9:13).“... los departamentos de bienestar estudiantil, hacen un esfuerzo para que el estudiante sea atendido psicológicamente y pueda desempeñarse bien en su rol de estudiante, pero, así como políticas para el desarrollo emocional, no hay ...” E8.

En la Universidad de Cuenca, según expresan los entrevistados, no existen normativas que fomenten de manera explícita el desarrollo de la inteligencia emocional (5:27): “Hay algunos cuerpos normativos, que implícitamente tienen contenidos relacionados con inteligencia emocional”. E1

Los retos que implica la educación de la inteligencia emocional en los logros de aprendizaje de los psicólogos, evidenciaron que estos deben propender a desarrollar competencias que les permitan aprender a gestionar las emociones propias y la de los demás, a fin de mejorar las relaciones sociales (13:11), además de apoyar al profesional que le permita empatizar con sus pacientes (11:11): “otros resultados de aprendizaje del psicólogo debe ser el desarrollo de empatía, creatividad y compromiso”. E9

4. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la inteligencia emocional es entendida como una competencia que requiere ser potenciada de manera explícita en la normativa, es prioritaria para la formación y la práctica profesional de los psicólogos.

El estudio deja en refleja que, el desarrollo de las habilidades emocionales tales como el conocimiento propio, la autorregulación emocional, la motivación, la empatía y otras habilidades socioemocionales, permiten al profesional de psicología gestionar las emociones propias y ajenas, fundamental para garantizar su formación integral.

La revisión de la normativa y de los instrumentos de política pública educativa, evidencian que la educación holística está consagrada en la Constitución y en su correspondencia en la LOES; los postulados hacen referencias explícitas a la educación cognitiva - técnica, restando importancia a la educación emocional o las habilidades blandas, situación que concuerda con la percepción de las personas entrevistadas, para quienes las normativas educativas no forman ni fortalecen la inteligencia emocional.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Esta situación se repite en los instrumentos de política pública, en donde los postulados refieren una dialéctica entre la teoría y la práctica para la formación integral, sin embargo, no hacen referencia explícita sobre la educación emocional para cumplir estos postulados.

Respecto al modelo de educación que rige el accionar de la Universidad de Cuenca, plantea transformaciones estructurales en cuanto a la organización académica enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no se evidencia en sus contenidos la formación emocional, para quienes el modelo ha priorizado la parte de habilidades duras, y poca importancia a la parte emocional.

En definitiva, del consenso del análisis de la información se demuestra la necesidad de incorporar en la formación profesional de los psicólogos estrategias de desarrollo de la inteligencia emocional, como competencias específicas, acorde con las exigencias del mundo actual.

REFERENCIAS

- Almaguer, M. (2011). Nivel de expectativas de logro profesional en estudiantes de psicología educativa de la UPN. México DF.
- Asamblea Constitucional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito-Ecuador. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. Quito. Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior. Obtenido de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/pdf>
- Bisquerra-Alzina, R., y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 38(1), 58-65. Obtenido <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. Bogotá-Colombia. Obtenido de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2019). Reglamento de régimen académico. Quito- Ecuador. Obtenido de <https://doc-0o-bs-apps-235>

viewer.googleusercontent.com/

- Fernández-Martínez, A., y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 53-66. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *VI* (16). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Goleman D. (1998) *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi144a.pdf>
- Hernández, R., Baptista, M., Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación [Research Methodology]*. México: McGRAW-HILL Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández-Latorre., E. (2014). Los cinco pilares de la educación. Obtenido de <https://es.slideshare.net/elkinhernandez21/los-cuatro-pilares-de-la-educacin-34458198>
- Luna, C. (2018). ¿Qué son las habilidades socioemocionales? Obtenido de Amadag: <https://amadag.com/que-son-las-habilidades-socioemocionales/#:~:text=Las%20habilidades%20socioemocionales%20hacen%20referencia,como%20definir%20y%20alcanzar%20metas>
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books

CAPÍTULO 23.

SITUACIÓN EMOCIONAL Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Ítalo Damián Páez Chalco, Xavier Mauricio Merchán Arízaga, Lilian Patricia Brito Pérez, Mayra Verónica Sucozhañay Calle

1. INTRODUCCIÓN

Las estructuras socioemocionales inciden en el desarrollo psíquico de las personas; aún más si estas estructuras perduran en el tiempo; cada ser humano tiene una forma de afrontar las diversas situaciones que vive cotidianamente; frente a la misma situación, cada uno percibe las realidades de forma diversa; pues entra en juego su subjetividad; misma que está estructurada sobre la base de sus experiencias, creencias, cultura, estructura psíquica, entre otras (Merchán, 2014). Es desde esta primera afirmación, que se propone como premisa, que, para comprender la situación emocional de una persona, se debe determinar las variables que a analizar y como estas interactúan entre sí y su forma de influencia en la persona.

El presente artículo busca presentar un estudio sobre la situación de la carrera de psicología de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), centrándose en el análisis de la variable sociodemográfica; iniciando por contextualizar la situación de pandemia, para luego desarrollar los aspectos teóricos centrales de la Inteligencia Emocional y terminar por presentar los resultados obtenidos en el estudio.

1.1 La pandemia por COVID 19

En el mes de diciembre del año 2019, en la ciudad de Wuhan - China, se reportan por primera vez casos de una neumonía desconocida, provocada por el SARS-coV-2 y es hasta el 11 de marzo de 2020 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara a esta enfermedad como una pandemia (OMS, 2021) y se la conocería como COVID 19.

Luego de que varios países tomaran medidas de cierre de fronteras y aislamientos sociales, por cuarentena, como medida de protección, frente a una muy alta tasa de contagios, sería el 11 de marzo del 2020, que mediante Acuerdo Ministerial Nro. 00126-20201, la Ministra de Salud Pública del Ecuador, declaró el Estado de Emergencia Sanitaria en todo el territorio ecuatoriano, debido al brote del SARS-coV-2 (COVID-19)

y con Acuerdo Interministerial Nro. 0012 de 12 de marzo de 2020, la Ministra de Gobierno y el Ministro de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, dispusieron la adopción de acciones y medidas preventivas frente a la pandemia, que incluyeron la cuarentena y posteriormente el aislamiento social (MDT, MSP, IESS, 2020).

Luzuriaga (2021), señala que el aislamiento social, es una estrategia que se utiliza para separar a las personas que tienen una enfermedad contagiosa de aquellas que están saludables, según la Organización Mundial de la Salud (OMS); este aislamiento restringe el movimiento de las personas que están enfermas para evitar la propagación de la enfermedad; que en el caso ecuatoriano, se convirtió en aislamiento generalizado en todo el territorio, lo que llevó a que muchas instituciones debieran adoptar la modalidad de teletrabajo y hacer su vida dentro de casa. Es en este contexto, que las familias buscaron articular las tareas de casa, las actividades educativas de los hijos, las responsabilidades laborales mientras se asumían nuevas formas de organizar la vida familiar.

En los diversos estudios realizados de las distintas formas en las que incidió la pandemia en la vida de las personas, podemos encontrar a Luzuriaga (2021), que realiza un abordaje fenomenológico de los aspectos psico-sociales del aislamiento social como medida preventiva de contagio de COVID-19 en mujeres adultas de edad media, laboralmente activas; determinando una tendencia generalizada en el sentimiento de inconformidad e incertidumbre ante los cambios experimentados, tanto por la sobrecarga de actividades, la incapacidad de hacer algo ante la situación y los sentimientos de miedo, tristeza y estrés; se pudo comprender que las medidas de aislamiento trajeron consigo la percepción de la pérdida de vínculos familiares y de las dinámicas cotidianas; sin embargo, también trajeron percepciones positivas como las de contar con apoyo cercano y muestras de solidaridad Luzuriaga y Merchán, 2021.

Existen otros aspectos que han cambiado las formas de relaciones psicosociales y han marcado formas personales de interacción, como la penetración de la Internet; en este sentido, Merchán (2021), expone que para tener una panorámica de la situación de penetración de la internet y las redes sociales en nuestro país; especialmente dado en el incremento de uso de las diversas plataformas y redes sociales, utilizadas por los educadores para comunicarse con sus estudiantes; como las formas de comunicación entre familiares, amigos. De la misma manera, Merchán expone que a enero del 2021, Ecuador con una población de 17,77 millones de personas, reporta 10,17 millones de usuarios de internet, 14 millones de usuarios activos en redes sociales, el ingreso a redes sociales e internet se da en un 45,6% por dispositivos móviles, 52,6% por laptop y Pc,

mientras un 1,7% lo hacen por tabletas. La red social más utilizada es Facebook, con 13 millones de personas activas; segundo de YouTube con 9,5 millones de usuarios; siendo las mujeres el porcentaje que mayor uso hacen de estas redes, con un 51,1%.

Loja (2020), expone que existe un incremento exponencial en el uso de los medios virtuales, el uso de redes sociales y la forma en que cada vez más las personas se conectan y se informan por fuentes no oficiales, siendo los memes, los Twitter. los que más se difunden.

Finalmente, en esta línea, Alvino (2021), realiza un estudio a mayo 2021 donde se visibiliza que según datos del informe Ecuador Estado Digital 2021; Facebook, Instagram, TikTok y Twitter son las más populares en Ecuador, siendo Facebook la red social más visitada en navegadores web. El estudio reporta que un ecuatoriano pasa en promedio 18,50 minutos por día en Facebook y revisa 8,83 páginas; así mismo, las palabras más buscadas y páginas más visitadas Facebook, luego WhatsApp, YouTube, Google... lo que se complementa con la tendencia cada vez más reciente a impulsar las relaciones interpersonales a espacios virtuales.

Una vez revisados algunos datos de lo que ha sido la pandemia, se presenta una panorámica de lo que son las emociones, los afectos y las depresiones.

1.2 Las emociones, afectos y depresión

Para contextualizar el concepto de Inteligencia Emocional, acudimos a su génesis, de ello en 1990 Mayer lo define como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones, buscando desde esta realidad, un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10), es decir, el hombre se encuentra en la capacidad de utilizar la información para guiar el pensamiento y su comportamiento, elementos que permiten alcanzar un equilibrio psicológico. Daniel Goleman (1995), en su obra la Inteligencia Emocional, expresa que es *la capacidad de automotivarse*, lo que nos permite alcanzar una realización personal y proyectada en el tiempo.

Por otro lado, y en el afán de realizar un barrido bibliográfico sobre la conceptualización de las emociones, es preciso referir a Karina Kaplan (2018), que rescata las palabras de: Ekman que desde sus estudios sobre las expresiones faciales considera que ellas son respuestas a las expresiones emocionales llamándolas “programas afectivos” (p. 6), por otro lado, Griffiths se refiere a las emociones como “programas afectivos” (p. 6), Comte-Sponville considera que las “emociones desemboca en pasiones o sentimientos”, para Le Breton las emociones no dejan de modificarse ni adaptarse a las realidades humanas con relación a los contextos sociales por los que atraviesa, llegando

inclusivo a mezclarse entre emociones y sentimientos, es así que las emociones tienen un carácter social.

Desde lo anotado, las emociones son consideradas como una habilidad que le permiten al ser humano alcanzar éxitos en la vida, dejando como elemento secundario las habilidades, que son necesarias, pero sin las motivaciones o emociones, no se lograría el desarrollo de estas.

La inteligencia no determina totalmente el éxito de una persona, de ello las emociones eran consideradas como señales de alarma, lo que permitía afrontar situaciones peligrosas o no, es decir tenemos cargas emocionales, que en ocasiones interfieren en nuestra lógica de actuar.

Para Goleman (1995), cada ser humano tiene dos mentes: una pensante y otra sintiente, la pensante o racional es la que permite evaluar, reflexionar sobre algo; pero la mente emocional es impulsiva, poderosa. Cada una de ellas actúan por separado, pero no son opuestas, siendo la mente emocional la que se posesiona, se vuelve dominante; entonces, lo más significativo para Goleman es buscar el equilibrio de ambas, permitiendo alcanzar una felicidad coherente y actuante (p. 3), ratificando de esta manera que “El intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional” (p. 16), por lo que todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, ratificando de esta manera que, el desarrollo de las emociones: la persistencia, la insistencia, el control de los impulsos, la regulación de los estados de humor, la empatía, la esperanza, se constituyen en factores que contribuyen a la plena realización como persona, en cambio, aquellos que limitarían su desarrollo estarían el control por parte de los padres; y, el intentar suprimir las emociones (por enunciar alguno de ellos).

Fernández-Berrocal y Extremera (2005), al referirse sobre sobre la percepción emocional exponen que es: “la habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos y aquellos que le rodean, implicando prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (p. 69).

Desde lo reflexionado, podemos inferir que la autoconciencia es el ingrediente que ayuda al crecimiento personal, es decir, el conocer las emociones permite tomar consciencia de las actitudes humanas, es decir, lo más importante es aprender a ser autoconsciente, buscando manejar las emociones a través de cambio de actividades, realizar una pausa activa, ejercicios, alimentación, actitud razonable o reflexiva, en resumen, si se logra el control de las emociones, se logra el control de las actitudes.

Otra de las características que permiten al desarrollo de las habilidades o conductas humanas está la empatía, pues ellas nos permiten desarrollar las relaciones interpersonales, es decir, desde la razón conocer más a la otra persona para poder ayudarlo a desarrollar sus emociones.

1.3 Emociones-Afectos-depresión, camino de perfección constante

En el afán de relacionar las emociones con los afectos, constitutivamente se puede entender que ellas están implicadas en las respuestas que se da ante las circunstancias sociales que se le presente, por lo que, en palabras de Maddonni-Ferrey (2018), se considera que los “afectos implican recuperar la dimensión constitutiva de la noción de conflicto, por lo que las emociones no son reflejos de los sujetos, sino que se producen en el encuentro con el otro y en sus relaciones multidimensionales” (p. 5).

Vigotsky (2008) define a los afectos, como vivencia y/o experiencia emocional y cognitiva producto de sus relaciones, por otro lado, y en este proceso de desarrollo de sus emociones, el ser humano debe considerar que estas relaciones buenas o malas, positivas o negativas pueden llevarlo a generar un reacción que para Freud lo denomina: “*malestar en la cultura*”, llegando a determinarse como un acontecimiento innato, haciendo que en el devenir de las relaciones humanas, existan afectos y depresiones en la conducta, sobre todo como producto de las relaciones culturales creando una necesidad de convivencias pero no de dependencia pues lo que se busca es la erradicación de estas actitudes.

Con lo anotado, es necesario considerar que tanto los afectos como las emociones, deben ser promovidos desde las relaciones sociales, buscando de ello el equilibrio emocional y actitudinal, lo que conlleva a una posibilidad de adecuarse a los cambios, haciendo que el sujeto pueda crear y transformar su propia personalidad.

Con relación a las depresiones y conflictos frene a las emociones, es imprescindible la lógica que nos lleva a considerar que no solo se trata de eliminar lo que molesta, y en palabras de Maddonni-Ferrey “se debe poder incluirlos para hacer con eso otra cosa” (p.6). El ocultamiento solo provocará reacciones alejadas de la realidad o de las actitudes positivas, hacerlas frente permitirá identificar las limitaciones de los conflictos y desde allí re-descubrir una válvula de respiro en las emociones escondidas.

Para Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007), Las depresiones son consideradas como “estados emocionales negativos” (p. 2), factores que pondrían al ser humano en riesgo su estado de vida (calidad de vida), y con mayor énfasis. Por su parte, Restrepo (2011),

considera que “la depresión se ha relacionado con la peor percepción de la calidad de vida” (p. 2), todo ello provocado en gran medida por la alta expresión emocional a nivel del grupo familiar. Ahora bien, como una estrategia de apoyo a estos estados emocionales negativos está la resiliencia, es decir, factor protector y motivador de las emociones positivas, en este contexto (Uriarte, 2005), contextualiza a la resiliencia como la “la capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas es lo que define a la personalidad resiliente” (p. 62), y Michael Rutter citado por Uriarte denota que la persona resiliente es aquella que tiene la “habilidad para seguir adelante a pesar de la depresión” (p. 64)

Una vez abordada la relación entre la inteligencia emocional, los afectos y las depresiones, se investiga el impacto que tiene ésta relación frente a la convivencia juvenil, especialmente desde la vida estudiantil en la Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca-Ecuador, se busca aprender a identificar aquellos factores que limitarían el proceso afectivo-emocional, esto permitirá a futuro, promover estrategias de acompañamiento y re-educación de las emociones, buscando impulsar el desarrollo humano y social.

1.4 Variables sociodemográficas

El objetivo de esta investigación es describir la situación emocional según variables sociodemográficas de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca-Ecuador, durante la pandemia COVID-19. Las variables consideradas en este estudio son: *lugar de residencia, con quién reside, nivel socio económico, etnia con la que se identifica, el estado civil de la persona*, lo que se cotejará con las situaciones emocional de los estudiantes.

Las mencionadas variables, se tomaron de un proyecto interinstitucional desarrollado en las cuatro universidades de Cuenca, que validó el instrumento que se aplicó en este trabajo, a punto de partida que estábamos en plena pandemia y los temas económicos, familiares, de convivencia, entre otros se vieron gravemente afectados, por las consecuencias que impuso la misma pandemia, empezando por el confinamiento.

2. MÉTODO

La presente investigación se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental; el alcance fue descriptivo y de corte transversal, debido a que al estudio buscó describir la inteligencia emocional según las variables sociodemográficas de estudiantes de las carreras de psicología de la Universidad Politécnica Salesiana de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Se trabajó con la población, conformada por 244 alumnos.

La base de recolección de datos está centrada a partir de la validación de la prueba de WLEIS-S, donde se incorpora variables sociodemográficas con impacto de la pandemia mundial COVID 19.

Los instrumentos empleados fueron:

1. Escala de Inteligencia Emocional WLEIS-S: basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer, creada por Wong y Law en 2002, en la versión al castellano por Extremera, et ál. (2019); es una medida de autoinforme compuesta por 16 ítems y 4 dimensiones: evaluación de las propias emociones (EAE), evaluación de las emociones de los demás (AEA), uso de la emoción (UOE) y regulación de la emoción (ROE). Los ítems se califican en una escala de Likert de 1 a 7, y se evalúa tanto por puntajes de las cuatro dimensiones a través de frecuencias y media aritmética como por niveles de 7-44 nivel bajo, 45-67 nivel medio y de 68-112 nivel alto (Pillajo y Matute, 2019).

2. Escala de Resiliencia de Wagnild y Young: explora la resiliencia para adolescentes y adultos. Fue creada en 1993 por Wagnild y Young, en Estados Unidos y, adaptada al español en el 2002 por Novella en Perú. Es una escala compuesta por 25 ítems que se califican con respuestas de tipo Likert desde el 1 (máximo desacuerdo) a 7 (máximo acuerdo), los puntajes calificados entre 25 y 175 serán indicadores de mayor resiliencia. La evaluación se lleva a cabo por puntajes de las cuatro dimensiones a través de frecuencias, por cientos, media aritmética y desviación estándar.

3. RESULTADOS

La población de estudios fue de 149 estudiantes, de los cuales el 97,3% son de nacionalidad ecuatoriana. Del total de estudiantes, el 60,4% residen habitualmente dentro del cantón Cuenca; mientras el 39,6% residen fuera. Esta información se la puede complementar con el hecho de que el 74,5 % residen en la zona urbana y el 25,5 en la zona rural.

El estudio permite inferir que, aunque el 39,6% viven fuera de la ciudad y cantón de Cuenca, están en otros cantones, pero del total de estudiantes, el 74,5 % residen en zonas urbanas; teniendo acceso a todos los servicios básicos, así como la facilidad de acceder a internet, a lugares de servicios bancarios, mercados, centros de salud, educación...

Sin embargo, a ello, estos aspectos, que suelen ser un signo de ventaja, durante el tiempo de aislamiento social se convirtió en una clara debilidad, frente a quienes podían tener acceso a espacios abiertos, con menor densidad poblacional y más espacios para caminar, esparcirse, y de acceso fuentes de alimentación.

4. DISCUSIÓN

En el estudio realizado por Farez (2021), se determina que las personas que estuvieron en espacios más abiertos, generalmente fuera de las ciudades, desarrollaron un menor nivel de estrés por aislamiento que aquellos que pasaron este tiempo en lugares cerrados dentro de la ciudad.

En este mismo estudio, de manera comparativa con el estudio realizado por Luzuriaga, se puede observar que la situación socio económica, influyó de manera determinante en los niveles de ansiedad, de las personas, durante el aislamiento por la pandemia; así, quienes tenían los recursos para poder aislarse y dotar se de los recursos básicos necesarios tuvieron un menor nivel de estrés por su subsistencia, que aquellos que carecían de los recursos económicos suficientes para palera las necesidades alimentarias durante su aislamiento; siendo quienes presentaron mayor nivel de estrés frente a la necesidad de trabajar.

El estudio realizado en los estudiantes de Psicología de la UPS muestra que el 90,6% de ellos se consideran mestizos, de clase media, el 59,7% solteros sin pareja, el 24,8% con pareja, pero solo el 15,3% están casado o en unión de hecho, siendo casi el 1% divorciados; el 67,1% tienen vivienda propia, mientras el resto la arrienda o es prestada por un familiar. El 55% de los estudiantes han presentado dificultades para poder continuar con sus estudios, las encuestas realizadas pueden ayudarnos a inferir en relación con los otros estudios propuestos en este artículo que:

Los estudiantes que tuvieron los medios para solventar sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, estudio... durante el tiempo de aislamiento por la pandemia, presentaron menores índices de sobre carga emocional, que luego generara estresores que influenciaran en su situación emocional. Pero esta diferencia no está marcada de manera drástica, pues el 91,3% de estudiantes no tuvo una actitud de indiferencia hacia las demás personas; así como el 85% de los estudiantes mantuvieron una actitud empática hacia las demás personas, ya sean dentro o fuera de casa. Un elemento que muestra una situación común que es fuente estresor, es la preocupación continua por los demás, así el 82% de los estudiantes se mantuvieron continuamente preocupados por la salud y situación de enfermedad de sus seres cercanos y de personas conocidas.

Este porcentaje disminuye, al reconocer que el 64,4% de los estudiantes sintió tristeza hacia la situación de los demás, así como, el 40,3% sintió frustración de no poder controlar las situaciones, así como ira por las situaciones vividas.

5. CONCLUSIONES

El estudio comparativo, en relación a los otros estudios, muestran que existe una relación entre los distintos factores sociodemográficos, que inciden en la manera de afrontar las situaciones y el manejo de las emociones; así, la situación emocional de la mayoría de estudiantes que participaron en el estudio, puede caracterizarse por un cierto grado de estabilidad frente a las situaciones vividas, con una carga especial de preocupación por la situación de los demás, especialmente sus familias; con momentos de frustración, tristeza e ira frente al no poder controlar la situación cercana a sus contextos.

Aunque la mayoría de los estudiantes se consideran mestizos, de clase media; si se puede diferenciar la incidencia de la situación económica y de ubicación de la vivienda, como aspectos a considerar en la estabilidad emocional de la persona; esto debido a los recursos, tiempos, espacios que pueden ayudar a sobrellevar el aislamiento social y el contacto con la naturaleza.

REFERENCIA

- Farez, M. (2021). *"incidencia psicosocial del confinamiento por la pandemia covid-19 en la población adulta de la ciudad de cuenca durante el periodo de cuarentena"*. Cuenca: Tesis de Maestría.
- Fernández, P. Berrocal N. (2005) "La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey". Universidad de Zaragoza. España. recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Luzuriaga, E., y Merchán, X. (2021). *Abordaje fenomenológico de los aspectos psicosociales del aislamiento social como medida preventiva de contagio de COVID-19 en mujeres adultas de edad media, laboralmente activas. Periodo junio – noviembre 2020*. Cuenca: Tesis de maestría.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (16 de Septiembre de 2021). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID 19)*. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 07 de septiembre de 2021: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- Ramos, L. (2017). La inteligencia emocional. Revista electrónica (Audio libro). Consultada el 07 de septiembre de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=yIxxqvFILy0>
- Kaplan, K. (2018). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Editorial Miño y Dávila. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=awynDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=emociones+y+los+afectos&ots=>
- Abramowski, A., y Canevaro, S. (Coords.) (2017). Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vygotsky, L, S (1998) «El papel del ambiente en el desarrollo del niño». En La genialidad y otros textos. Buenos Aires: Editorial Almagesto. Traducción por Adriana Silvestri y G. Blanck
- Freud, S. (1986) El malestar en la cultura. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. Revista Colombiana de Psicología, 16, 139-146.
- Restrepo, R. C. (2011). Resiliencia y Depresión: Un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. Universidad San buenaventura. Bogotá-Colombia.
- Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarraigo. *Revista de Psicodidáctica*, 61-79.

CAPÍTULO 24.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA-ECUADOR EN
TIEMPOS DE COVID-19**

Gina Daniela Jara Arias, Galo Eduardo Bravo Corral, María Alexandra Padilla
Samaniego, María Eulalia Ramírez Palacios

1. INTRODUCCIÓN

A finales de 2019, en China, se identificó una infección respiratoria por un nuevo coronavirus (COVID-19). Debido a su rápida propagación, gravedad de los síntomas y la ausencia de medicamentos para eliminarlo, el 11 de marzo de 2020 fue declarado como una emergencia sanitaria pandémica. Hasta el momento se han reportado 4,3 millones de muertes y 209 millones de contagios (OMS, 2021).

Con el objetivo de mitigar la propagación del virus, se ha puesto en marcha una serie de medidas sanitarias, sociopolíticas y económicas que han transformado el modo de interacción social, costumbres y rutinas. Las universidades han recurrido a herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto ha obligado a los estudiantes a permanecer en sus hogares y a participar de largas jornadas de trabajo frente a la computadora (Jiménez y Ruiz, 2021).

Se estima que estas medidas han trastocado la cotidianidad de los individuos y toda crisis, como la que se vive en la actualidad por el COVID-19, acarrea respuestas emocionales desadaptativas. El escaso contacto social y físico, la sobreexposición a noticias alarmantes, las preocupaciones sobre la propia salud e integridad y la de la familia, pueden generar desajustes emocionales (Asmundson y Taylor, 2020).

Concretamente en Perú, Tamayo et al. (2020) encontraron en estudiantes universitarios problemas psicológicos de ansiedad, depresión, además de estrés y desesperanza. En Argentina, Johnson et al. (2020) identificaron ciertos desajustes emocionales, tales como: angustia, miedo e incertidumbre. Por otra parte, Huang et al. (2020) indican que el 53.8% de los individuos en China califican como moderado o severo el impacto psicológico y emocional tras el brote de COVID-19. Asimismo, los encuestados reportaron síntomas ansiosos, depresivos y niveles de estrés moderados-

severos. Como respuesta a esta problemática, una de las variables que contribuye a la adecuada identificación, control y gestión de las emociones es la inteligencia emocional (IE), definida como la capacidad de identificar, gestionar y comprender los sentimientos propios y ajenos, contribuyendo significativamente a disminuir el impacto emocional desadaptativo frente a la respuesta emocional (Arias, 2017).

Mayer y Salovey (1990) plantearon que la IE, consiste en la capacidad para gestionar las emociones y sentimientos, discernir entre ellos y emplear esta información para dirigir las acciones y pensamientos. Goleman (1995) refiere que la IE es la capacidad para automotivarse, regular los estados anímicos, enfrentar las decepciones o dificultades con optimismo y serenidad, controlar la impulsividad y empatizar con los demás.

Existen varios modelos de IE. El de Goleman en 2002, compuesto por cuatro dimensiones: conocimiento de uno mismo relacionado a la competencia del autoconocimiento emocional, la autorregulación, la conciencia social y, la regulación de relaciones interpersonales (Fragoso, 2015). El modelo de Bar-On desarrollado en 1997, incluye cinco dimensiones conformadas por distintas competencias: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor (Sánchez y Robles, 2018).

Por otra parte, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey propuesto en 1997, estima que la IE, está compuesta por cuatro habilidades básicas: 1) la percepción, evaluación y expresión emocional, incluye la habilidad para identificar las emociones propias y la de los otros, y expresarlas asertivamente; 2) la facilitación emocional del pensamiento, la cual ayuda a la solución de problemas teniendo en cuenta varios puntos de vista; 3) el conocimiento emocional, contribuye a entender la relación existente entre las emociones, las causas y consecuencias de los sentimientos; 4) la regulación de emociones, que implica la habilidad de estar abierto a sentimientos positivos o negativos, reflexionar y manejar las emociones (Fragoso, 2015). Es preciso mencionar que las dimensiones del instrumento seleccionado para la presente investigación son simétricas a las habilidades básicas planteadas por estos autores.

Varias investigaciones han documentado el rol de esta variable en el funcionamiento psicológico. Delgado et al. (2019) sostienen que el uso inteligente de las emociones favorece la toma de decisiones, resolución de conflictos, regulación del comportamiento, el alcance de objetivos o metas, un desempeño social óptimo y sentimientos de satisfacción ante la vida. Es evidente la importancia de la IE, pues actúa

como moduladora del éxito personal, su estudio nos ayuda a entender el papel de las emociones en el comportamiento del ser humano.

El objetivo de este trabajo es describir la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología Clínica, y su relación con: características sociodemográficas, alteraciones emocionales y actitud hacia los demás durante la pandemia de COVID-19.

2. MÉTODO

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, con un tipo de diseño no experimental, de alcance relacional y corte transversal. Se empleó un muestreo no probabilístico por cuotas. Participaron 278 estudiantes, de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca. Como criterio de inclusión se tomó en cuenta a estudiantes matriculados en cualquier ciclo de la modalidad presencial y como criterio de exclusión a los alumnos pertenecientes a la modalidad no presencial.

Para recolectar la información se empleó una ficha sociodemográfica. Asimismo, se usó una encuesta estructurada sobre el impacto del confinamiento-pandemia, se indagó: presencia de alteraciones emocionales y actitud hacia los demás. También, se utilizó la Escala de IE de Wong y Law creada en 2002, en su versión en español por Extremera, et al. (2019) mismos que examinaron la fiabilidad factorial empleando el coeficiente Alfa de Cronbach, que para la escala fue excelente ($\alpha=.91$). El WLEIS-S, se compone de cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de los demás, uso de la emoción y regulación de las emociones; contiene 16 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos. Referente al cumplimiento de aspectos éticos, se garantizó la confidencialidad de los participantes, a través del consentimiento informado. El material antes descrito se presentó mediante Formularios de Google.

Los resultados se expresan mediante medidas de tendencia central y dispersión, el comportamiento de datos según la prueba Kolmogorov Smirnov fue no normal, se emplearon pruebas no paramétricas, U Mann Whitney y la prueba H de Kruskal Wallis. Se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para relacionar la edad y el ciclo con la IE. El procesamiento de datos se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS versión 26. La significancia estadística considerada fue de 5% ($p<0.05$). Los resultados se presentan a través de tablas en correspondencia con el objetivo de la investigación.

3. RESULTADOS

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En cuanto a los participantes, fueron 105 hombres (33.8%) y 173 mujeres (62.2%) de entre 17 y 50 años ($M=22.4$; $DE=3.7$), el 86.3% con una edad comprendida entre los 17 y 25 años, la residencia habitual estaba dentro del cantón Cuenca en el 55.8%, además el 73.4% residía en la zona urbana. Previo a la pandemia por COVID-19, el 17.3% vivía solo, el 9% con amigos, el 11.5% con su padre o madre, el 32.7% con su padre, madre y hermanos y el 29.5% de los participantes convivía con otras personas.

Por una parte, el 96% de estudiantes afirmaron padecer al menos una alteración emocional, el 34.9% presentó mucha irritabilidad y 26.3% mucha tristeza y el 53.6% exteriorizó poca angustia. Respecto a la actitud hacia los demás, la predominante fue la empática con un 75.2%, mientras que la ira fue la menos manifestada por los universitarios (36.7%), los detalles se pueden visualizar en la tabla 1.

Tabla 1

Presencia de alteraciones emocionales y actitud hacia los demás

CARACTERÍSTICAS	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)	
Alteraciones emocionales	Angustia	24,1	53,6	22,3
	Miedo	30,9	50,7	18,3
	Tristeza	22,3	51,4	26,3
	Irritabilidad	22,7	42,4	34,9
	Incertidumbre	32,0	49,6	18,3
Actitud hacia los demás	Actitud	%		
	Empática	75,2		
	Frustración	41,4		
	Ira	36,7		

Respecto a la IE, la dimensión uso de las emociones fue la predominante, mientras

que la regulación de las emociones fue la dimensión más débil. Considerando las variables sociodemográficas se determinó que la evaluación de las propias emociones ($U=7225.0$; $p=0.004$), regulación de las emociones ($U=7656.5$; $p=0.028$) e IE global ($U=7517.5$; $p=0.016$), en los hombres fue significativamente superior a la que presentaban las mujeres. Además, quienes tenían su residencia familiar habitual en Cuenca presentaban una regulación de las emociones significativamente superior al resto de estudiantes ($U=7907.5$; $p=0.014$). Con relación a la zona de residencia y convivencia habitual no se evidenciaron diferencias significativas entre los distintos grupos ($p > 0.05$). Ver Tabla 2.

Tabla 2*Inteligencia emocional según variables sociodemográficas*

		D1	D2	D3	D4	IE	
Total de participantes	M	5,28	5,32	5,58	4,92	5,28	
	DE	1,01	0,90	1,14	1,23	0,88	
Sexo	Hombre	M	5,47**	5,28	5,73	5,15*	5,41*
		DE	0,97	0,95	1,09	1,04	0,84
	Mujer	M	5,16	5,35	5,49	4,78	5,20
		DE	1,02	0,87	1,17	1,32	0,90
Residencia habitual en Cuenca	No	M	5,22	5,28	5,57	4,73	5,20
		DE	0,95	0,91	1,08	1,28	0,84
	Si	M	5,32	5,35	5,59	5,07*	5,33
		DE	1,06	0,90	1,20	1,17	0,91

*Nota: D1= Evaluación de las propias emociones, D2= Evaluación de las emociones de los demás, D3= Uso de las emociones. D4= Regulación de las emociones; * $p < .05$; ** $p < .01$.*

Se detectaron relaciones leves positivas entre la edad y el uso de las emociones ($r_s = .18$; $p = .003$) y la edad con la inteligencia emocional ($r_s = .14$; $p = .02$).

Al analizar la IE en los estudiantes según alteraciones emocionales, se determinó que aquellos universitarios que no sintieron angustia tenían mayor evaluación de las propias emociones ($H = 21.89$; $p = 0.000$), uso de las emociones ($H = 15.98$; $p = 0.000$) y regulación de las emociones ($H = 17.002$; $p = 0.000$), por lo tanto, la IE era significativamente superior ($H = 16.64$; $p = 0.000$). Quienes no habían sentido miedo y

quienes lo habían sentido poco, presentaron una regulación de las emociones significativamente superior ($H=6.29$; $p=0.043$).

En lo que respecta a la tristeza, se determinó que aquellas personas que no la habían experimentado tenían una evaluación de las propias emociones ($H=23.19$; $p=0.000$) y regulación de las emociones ($H=17.59$; $p=0.000$) significativamente superior al resto. Así también, quienes habían sentido poca tristeza presentaron una puntuación significativamente mayor en el uso de las emociones ($H=29.48$; $p=0.000$) e IE global ($H=23.35$; $p=0.000$).

En referencia a la irritabilidad, aquellos individuos que no la experimentaron presentaron una IE significativamente superior en todas las dimensiones ($H_{D1}=32.45$; $p=0.000$; $H_{D3}=7.98$; $p=0.019$, $H_{D4}=52.86$; $p=0.000$, $H_{D5}=29.33$; $p=0.000$), excepto en la evaluación de las emociones de los demás, pues esta dimensión no fue distinta en ninguno de los grupos evaluados. Finalmente, en lo que respecta a la incertidumbre se determinó que quienes no la habían sentido, tenían puntuaciones superiores en evaluación de las propias emociones ($H_{\text{incertidumbre}}=9.26$; $p=0.010$) y regulación de las emociones ($H_{\text{Dincertidumbre}}=10.0$; $p=0.007$).

Tabla 3*Inteligencia emocional según alteraciones emocionales*

		D1		D2		D3		D4		IE	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	E
Angustia	Nada	5,65*	0,9	5,2	0,9	5,85*	1,0	5,29*	1,1	5,51*	0,
		**	7	5	8	**	1	**	8	**	8
	Poco	5,25	0,9	5,3	0,8	5,63	1,1	4,93	1,1	5,3	0,
			9	9	6	8	8	6	6	9	9
	Muc	4,94	0,9	5,2	0,9	5,18	1,1	4,48	1,3	4,96	0,
	ho		7	4	1		1	4,48	3	4,96	9
Miedo	Nada	5,32	0,9	5,2	0,8	5,64	1,0	5,07*	1,1	5,32	0,
			5	5	9		7		2		9
	Poco	5,32	0,9	5,3	0,8	5,65	1,1	4,97	1,2	5,33	0,
			9	7	8		2		1,2	5,33	9
	Muc	5,09	1,1	5,3	0,9	5,3	1,3	4,52	1,4	5,06	1

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

	ho		6	1	9			3			
Tristeza	Nada	5,48*	1,1	5,1	1,1	5,67	1,3	5,23*	1,2	5,39	1,1
		**	8	9	5		3	**	5		1
	Poco	5,43	0,7	5,3	0,7	5,79*	0,9	5,13	1,0	5,43*	0,7
			9	6	8	**	2		3	**	7
	Muc	4,8	1,0	5,3	0,8	5,11	1,2	4,25	1,3	4,88	0,9
	ho		9	7	9		4		4		9
Irritabilidad	Nada	5,68*	1,0	5,1	1,1	5,76*	1,3	5,58*	1,1	5,55*	1,1
		**	8	8	5	*	4	**	2	**	1
	Poco	5,35	0,9	5,4	0,8	5,62	1,0	5,04	1,0	5,35	0,8
			9	5	5	9	9		8		8
	Muc	4,92	0,9	5,3	0,7	5,43	1,0	4,34	1,2	5	0,8
	ho		9	2	6		5		3		8
Incertidumbre	Nada	5,48*	1,0	5,1	1,0	5,58	1,2	5,16*	1,1	5,35*	1,1
		*	6	9	1		5	*	8		1
	Poco	5,23	0,9	5,4	0,8	5,63	1,1	4,91	1,1	5,3	0,9
			4	4	4				8		9
	Muc	5,04	1,0	5,2	0,8	5,46	1,0	4,51	1,3	5,07	0,8
	ho		7	5	2		9		9		8

Nota: D1= Evaluación de las propias emociones, D2= Evaluación de las emociones de los demás, D3= Uso de las emociones. D4= Regulación de las emociones; *p<.05; ** p<.01, *** p<.001.

La relación entre la IE y la actitud hacia los demás en el confinamiento, determinó que, en los estudiantes que tenían una actitud empática hacia los demás, la IE era significativamente superior (p<.05) excepto en la regulación de las emociones (U=68.62; p=0.547). Por otro lado, los estudiantes que no sentían frustración hacia los demás, presentaron una IE global superior al resto del grupo (U=8067.5; p=0.048), especialmente en la regulación de las emociones (U=7568.5; p=0.006). Finalmente, aquellos universitarios que no presentaron ira, revelaron una IE significativamente superior en todas las dimensiones, excepto en la evaluación de las emociones de los demás (U=8476; p=0.436). Ver tabla 4.

Tabla 4

Inteligencia emocional y actitud hacia los demás

			D1	D2	D3	D4	IE
Empática	No	Media	5,00	4,95	5,28	4,77	5,00
		DE	1,10	0,88	1,21	1,43	0,95
	Si	Media	5,37**	5,45***	5,68**	4,97	5,37**
		DE	0,96	0,87	1,10	1,16	0,84
Frustración	No	Media	5,33	5,34	5,67	5,06**	5,35*
		DE	1,04	0,92	1,12	1,24	0,89
	Si	Media	5,20	5,30	5,45	4,72	5,17
		DE	0,96	0,87	1,17	1,21	0,87
Ira	No	Media	5,40***	5,33	5,70**	5,11***	5,39***
		DE	1,08	0,96	1,18	1,17	0,94
	Si	Media	5,06	5,31	5,38	4,58	5,08
		DE	0,83	0,80	1,05	1,27	0,74

*Nota: D1= Evaluación de las propias emociones, D2= Evaluación de las emociones de los demás, D3= Uso de las emociones. D4= Regulación de las emociones; *p<.05; ** p<.01; *** p<.001.*

4. DISCUSIÓN

En general, los estudiantes de Psicología Clínica poseen una puntuación media de 5,28 en IE global. Esto indica que son capaces de hacer frente a las demandas de la vida cotidiana, en donde reconocen sus propias emociones, las emociones de los demás, las regulan y hacen uso acertado de las mismas. Los universitarios obtuvieron una mejor puntuación en la dimensión uso de las emociones, al igual que en el estudio desarrollado por Benavides, et al. (2015). Otra dimensión que sobresale en dicho estudio es la regulación de las emociones, que, por el contrario, en la presente investigación, es la dimensión en la que la muestra obtuvo una puntuación menor.

Respecto a las variables sociodemográficas, se evidencia que la IE global, al igual que la dimensión regulación de las emociones en los hombres, era significativamente superior a la de las mujeres, esto concuerda con el estudio realizado en China por Shi y Wang (2007). Otra dimensión predominante en los varones de la presente investigación, es la evaluación de las propias emociones que, a diferencia del estudio realizado por Shi y Wang, es la dimensión uso de las emociones.

Por otro lado, la asociación entre la edad y la IE global encontrada en los estudiantes, se ajustan a la afirmación de Ugarriza (2001) quien menciona que, la IE se incrementa con la edad. Así también, en la investigación ejecutada por Matute y Pillajo (2019) los estudiantes en el rango de edad de 26 años o más, evidenciaron mayores puntajes en IE.

Con relación a las alteraciones emocionales, la investigación realizada da cuenta de las consecuencias de la pandemia. Se advierte el impacto en la salud mental, expresado en: angustia, miedo, tristeza, irritabilidad e incertidumbre. Según Marquina y Jaramillo (2021) el estado de alarma derivado por la pandemia, genera un malestar emocional fuerte. Johnson et al. (2020) indagaron sentimientos de los individuos frente al COVID-19. Los resultados indican la presencia elevada de incertidumbre, miedo, angustia y tristeza. Similarmente en el estudio de Roy et al. (2020) el 80% de las personas expresaron incertidumbre y preocupación frente al coronavirus. Estos son aspectos inherentes a la ruptura de la cotidianeidad que implica esta emergencia sanitaria sin precedentes.

A pesar de los efectos negativos de la pandemia, también se revela otro aspecto valorado como positivo para la sociedad: la actitud empática, la cual está presente en la mayor parte del estudiantado. Esto guarda relación con los resultados obtenidos por Johnson et al. (2020) los individuos encuestados destacan la importancia de la empatía, unión y solidaridad, lo que indica una tendencia a valorar de forma positiva los lazos sociales, mismos que contribuyen a respetar las medidas sanitarias. Esto también puede entenderse a través de la percepción del riesgo compartido (Mancini, 2015).

Aunque no se han realizado estudios sobre relaciones entre IE con alteraciones emocionales o actitud hacia los demás, en estudiantes de instituciones de educación superior, se constata que, los universitarios que no experimentaron (o experimentaban en menor medida) alteraciones emocionales, poseen puntuaciones altas en IE global y en las dimensiones, lo que indica el papel tan fundamental de esta variable en el desarrollo de habilidades emocionales, la capacidad de resolución y afrontamiento (García, 2020).

Escasos estudios se han centrado en evaluar a estudiantes de Psicología Clínica, por lo tanto, los hallazgos de la presente investigación, por una parte, contribuyen a describir la IE en una muestra poco explorada de acuerdo con los antecedentes de la literatura y, por otra parte, aportan a la comprensión de la IE durante la pandemia de COVID-19.

Una de las limitaciones de la investigación, es haber distribuido la ficha, la encuesta y el test de manera online, esto pudo interferir de alguna forma en la manera de responder el cuestionario. Así como, los escasos antecedentes de estudios afines al tema.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo permitió describir y explicar la IE en estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, mismos que poseen una IE óptima con predominio de la dimensión: uso de las emociones. En general, los estudiantes tienen la capacidad de discriminar las propias emociones y sensibilizarse ante las emociones de sus semejantes. Tienden a automotivarse, suelen fijarse metas y trabajar para alcanzarlas.

En los hombres se registraron mayores puntuaciones en las dimensiones: evaluación de las propias emociones y regulación de las emociones e IE global. En las mujeres no se registraron puntuaciones significativas. No se encontraron relaciones significativas entre zona de residencia y convivencia habitual con la IE. Además, se observa que aquellos alumnos con mayor edad poseen mayor IE.

Las alteraciones emocionales más frecuentes fueron la irritabilidad, tristeza y angustia, aunque la poca o nula presencia de estas, se asocia a una mayor puntuación en IE. Por lo que corresponde a la actitud hacia los demás durante el confinamiento, la empatía surge como un sentido de responsabilidad y cuidado como consecuencia positiva a la situación de aislamiento social, misma que podría contribuir al cumplimiento de las medidas de prevención, reduciendo probablemente el impacto en la salud mental. Las actitudes negativas manifestadas en menor medida fueron la ira y la frustración, esto señala la prevalencia de la solidaridad y comprensión en el estudiantado.

REFERENCIAS

- Arias, W. (2017). Inteligencia Emocional y Estrategias metacognitivas en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Arequipa. *Acta psicológica peruana*, 1(2), 355-369. <https://doi.org/10.26798/epg.v8i3.1574>
- Asmundson, G. y Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of anxiety disorders*, 1(70), 104-196. 10.1016/j.janxdis.2020.102196.
- Benavides, A., Frisancho, E., Lara, E., Moreira, M., Ocaña, J., Toala, G., y Valencia, L. (2015). Influencia de la inteligencia emocional y soporte social en la orientación emprendedora de estudiantes ingresantes al área de ciencias empresariales de universidades nacionales del Perú y Ecuador. *Gestión en el Tercer Milenio*,

18(36), 17-29. <https://doi.org/10.15381/gtm.v18i36.11702>

- Delgado, M., Gómez, M., Gómez, R., y Reche, C. (2019). Relación entre Inteligencia Emocional y Riesgo Psicopatológico en Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria* 12(3), 41-46. 10.4067 / S0718-50062019000300039
- Extremera, N., Rey, L., y Sánchez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. 10.7334/psicothema2018.147
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *RIES superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- García, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&nrm=iso
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. Paidós.
- Huang, Y., Huang, X., Li, L., Ren, L., Zhao, J., y Yi, H. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China *The Lancet*, 395, 497–506. 0.1016/S0140-6736(20)30183-5
- Johnson, M., Saletti, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2448-2452. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Jiménez, Y., y Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842021000200003
- Mancini, F. (2016). Lo emocional como político: reseña del libro *La política cultural de las emociones* (2015), de Sara Ahmed. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. *Debate Feminista*, 51, 88-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5730076>
- Matute, D., y Pillajo A. (2019). *Nivel y dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33059/1/Trabajo%20de%20titulaci%c3%b3n.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2021, marzo 11). *Coronavirus*.
https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, SK, Sharma, N., Verma, S., y Kaushal, V. (2020). Estudio del conocimiento, la actitud, la ansiedad y la necesidad de atención de salud mental percibida en la población india durante la pandemia de COVID-19. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 1-7. 102083.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, D., y Robles, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 29-50. doi: 10.4151/07189729
- Shi, J., y Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 377-387. 10.1016 / j.paid.2006.12.012
- Tamayo, R., Miraval, Z., y Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343-354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>.

CAPÍTULO 25.

**RETOS DE LA PARENTALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA EN
ECUADOR EN ETAPA DE CONFINAMIENTO POR PANDEMIA COVID19**

Marco Antonio Muñoz Pauta, Ana Lucía Pacurucu Pacurucu.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la pandemia de la COVID – 19 en el mundo ha generado fuertes impactos y cambios en todos los ámbitos sociales, uno de ellos, la parentalidad, en el caso ecuatoriano, solo ha revelado una muy compleja situación de la organización y roles familiares en torno a la primera infancia.

La crisis del sistema parental, en el contexto de la pandemia, ha quedado en evidencia como uno de los estamentos en los que los elementos relacionales y de cuidado crianza fueron los que más entraron en crisis, denota ausencia de políticas públicas y programas de educación familiar que permitan cualificar las interacciones familiares y piso de protección social pero también graves desajustes en el sistema familiar para promover el desarrollo infantil integral.

Las competencias parentales se refieren a las habilidades personales y sociales para cuidar y proteger a los hijos y dar respuestas adecuadas a sus demandas y necesidades. Según López, Martín, Cabrera, & Máiquez, (2009) pueden ser definidas como el conjunto de capacidades - destrezas que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea de ser padres, de acuerdo con las exigencias que ello supone, aprovechando todas las oportunidades y aprendizajes intergeneracionales que les ofrecen los sistemas socio culturales de influencia de la familia para desarrollar al máximo estas capacidades.

Los distintos aportes sobre el apego sostienen que este vínculo emocional con el progenitor tiene gran influencia para el desarrollo de los niños en todo su ciclo vital. La formación del apego seguro depende de la adquisición y práctica de las habilidades del cuidador principal, para percibir, interpretar y responder a las demandas y necesidades de sus hijos; adaptándose sana y socialmente a las etapas del desarrollo psíquico en sus propios contextos (Moneta, 2014).

Por otro lado, la teoría de la resiliencia humana propone el concepto de la resiliencia familiar, definida como los patrones conductuales positivos y competencias funcionales que la unidad familiar demuestra bajo estrés o circunstancias adversas (estrategias de

afrontamiento), de este modo, el sistema determina su habilidad para recuperarse, fortalecerse o transformarse, manteniendo su integridad como unidad, al tiempo que asegura y restaura la protección de sus miembro y de la familia como un todo, teniendo en cuenta que los padres son la base de este sistema, por lo tanto, sus competencias son importantes para el desarrollo del niño (Gómez y Kotliarenco, 2010).

El modelo de parentalidad social propuesto por Barudy (2005) considera que las competencias parentales están formadas por dos componentes importantes: las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales, las mismas que se relacionan y complementan entre sí de forma dinámica.

Según Barudy (2005), las capacidades parentales hacen referencia a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales de los padres que les permiten interactuar y vincularse correctamente a sus hijos, proporcionándoles respuestas adecuadas a sus demandas y necesidades de igual forma Sallés y Ger (2011) resalta la importancia de las competencias parentales, de allí la necesidad de valorarlas en el contexto de la postpandemia cuando las familias, a fuerza, debieron confinarse y volver a convivir en un sistema cerrado.

A partir de la definición de competencias parentales propuesta por Gómez y Muñoz, (2015) se incluye en nuestro estudio la importancia del análisis y comprensión de cuatro ámbitos necesarios para potenciar al máximo el desarrollo infantil, estas competencias a las que nos referimos son cuatro: vinculares, reflexivas, formativas y protectoras; cada una de ellas incluyen ciertos componentes que tienen que desarrollar los padres para mejorar la resiliencia en sus hijos.

2. MÉTODO

La investigación generada explora las dimensiones y competencias parentales de las familias de los niños que asisten a los servicios públicos de desarrollo infantil integral del Ministerio de Inclusión Económica y Social. MIES en el marco del proyecto de “Diagnóstico del desarrollo infantil integral” en el año 2019 - 2020.

La investigación que presentamos tiene un enfoque cuantitativo, diseño no-experimental y de corte transversal con alcance descriptivo.

Para el desarrollo del proceso se emplea, (bajo autorización de sus autores: La Fundación “Ideas para la Infancia” -Chile) la Escala de Parentalidad Positiva. E2P. Es un cuestionario auto aplicado desarrollado por Muzzio y Quinteros (2014) cuyo objetivo es identificar las competencias parentales de los adultos con los hijos a su cargo. El instrumento se compone de 54 preguntas e incluye dimensiones de vínculo, formación,

protección y reflexión. El análisis de su consistencia interna, realizada por nuestro equipo de investigación revela alta precisión del instrumento: los valores del alfa de Cronbach de las cuatro subescalas oscilan entre .827 y .908.

Por efectos operativos se diseñó un aplicativo web para la herramienta y la correspondiente configuración de la base de datos y reportes en Microsoft Excel, SPSS 25 y R.

La precisión de la investigación cuantitativa parte de una muestra de 15.000 familias (de un total de 250.000 familias) obteniendo un margen de error del 1% y un nivel de confianza de 98.9%, el diseño muestral fue estratificado de acuerdo con la diversidad socio cultural y geográfica del Ecuador.

3. RESULTADOS

Tabla 1: *Familias – niños evaluados*

Sexo de los niños de las familias evaluadas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	7572	50,5	50,5	50,5
Mujer	7428	49,5	49,5	49,5
Total	15000	100	100	

La Escala de Parentalidad Positiva (E2P) fue aplicada a un total de 15.000 familias a nivel nacional, cuyos hijos participan de los servicios de desarrollo infantil integral del MIES., los resultados muestran una composición similar entre niños y niñas participantes en el programa, por lo tanto, no se pueden inferir afectaciones importantes en la relación establecida y menos evidenciar tendencias con relación a esta variable del estudio.

Tabla 2: *Grupos evaluados por auto denominación étnica*

Identificación étnica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Blanco	51	0.3	0.3	0.3
Indígena	1425	9.5	9.6	9.9
Mestizo	12342	82.3	82.8	92.7
Afro ecuatoriano	272	1.8	1.8	94.5
Negro	62	0.4	0.4	94.9
Montubio	637	4.2	4.3	99.2
Mulato	102	0.7	0.7	99.8
Otro	23	0.2	0.2	100
Total	14914	99.4	100	
No revelado	86	0.6		
Total	15000	100		

El estudio considera el análisis de la coparentalidad en los distintos grupos por autodenominación étnica del Ecuador, para ello se generó una muestra aleatoria y estratificada que sea representativa de todas las familias que reciben atención en los programas de desarrollo infantil del MIES.

Tabla 3: *Resultados promedio por zona de diagnóstico y competencia parental*

Rangos resultados e2p	Promedio de vinculares	Promedio de formativas	Promedio de protectoras	Promedio de reflexivas
Zona óptima	50,40	42,33	61,10	37,78
Zona de monitoreo	43,99	33,94	53,22	32,34
Zona de riesgo	37,42	25,10	45,35	27,50

Los resultados alcanzados entorno al desarrollo parental establecen un puntaje más alto en torno a las competencias protectoras (61,10%) en la **zona óptima** y el más bajo en las competencias reflexivas (37,78%); en cuanto a la **zona de monitoreo** las competencias protectoras son las más desarrolladas (53,22%) y las menor puntuadas igualmente las reflexivas (32,34%), en cuanto a las **zona de riesgo** la situación es similar, la más alta las competencias protectoras (45,35%) y la menor las reflexivas (27,50%).

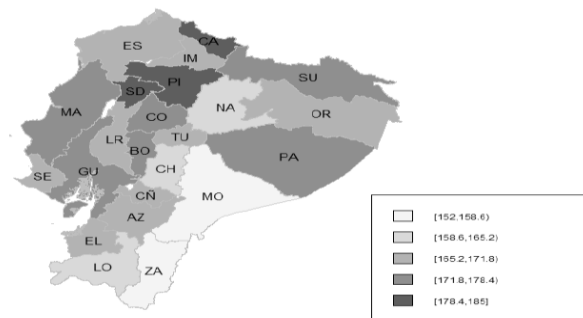
Lo anterior evidencia con claridad el perfil parental de las familias de los niños que asisten a los servicios públicos de desarrollo infantil del MIES, hay fuerte conciencia de proteger a los hijos desde los propios aprendizajes intergeneracionales, la acción pública del estado en los programas de desarrollo infantil no está contribuyendo a la reflexión

sobre su propia parentalidad y la necesidad de incidir en el desarrollo de sus niños, esta tarea esta trasladada a las unidades de atención.

Urge desarrollar acciones formativas con las familias más allá de la réplica de las actividades didácticas y no desde las consejerías propuestas por el MIES, la información aquí presentada establece que no hay correlato entre las metodologías empleadas y el grado de desarrollo parental.

Figura 1:

Distribución de competencias parentales generales en el Ecuador.



El desarrollo del perfil parental en el Ecuador es diverso, los puntajes más altos se concentran en el norte del país, Santo Domingo, Pichincha y Carchi, mientras que podemos evidenciar un desempeño medio en la mayoría de las provincias de Ecuador, particular interés merece el desempeño alcanzado en la región amazónica en donde se puede observar los puntales más bajos.

Ecuador al ser un país plurinacional y pluri-étnico nos revela diversos perfiles de desempeño parental que están asociados a la estructura social e identitaria, la población de familias que acceden a los servicios de desarrollo infantil integral en el MIES son de quintiles 1 y 2 de pobreza o en situación de vulnerabilidad. Es necesario considerar las diferentes configuraciones parentales a la hora de la definición de las estrategias metodológicas en las modalidades de atención desplegadas.

Si analizamos el desempeño de puntajes y frecuencia de este nos vamos a dar cuenta que la mayoría de la población está en condición media – alta en cuanto al perfil parental, desde la lógica de la E2P esta situación corresponde a zona de monitoreo, es decir falta por consolidar algunos elementos de sus competencias parentales.

Tabla 4: *Grupos evaluados por competencia parental (media) y auto denominación étnica*

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Autodenominación Étnica	Competencias Vinculares (14)	Competencias Formativas (12)	Competencias Protectoras (17)	Competencias Reflexivas (11)	Competencias Parentales Totales (54)
Blanco	81.5	74.7	81.0	75.5	78.6
Indígena	74.4	70.2	73.5	70.9	72.5
Mestizo	82.2	75.7	82.1	77.6	79.8
Afro ecuatoriano	81.4	73.0	80.7	77.2	78.4
Negro	81.0	73.9	84.0	81.4	80.4
Montubio	81.5	73.5	82.4	78.5	79.4
Mulato	82.2	74.8	81.4	78.1	79.5
Otro	72.8	64.6	72.4	71.3	70.6
PROMEDIO NACIONAL	79.6	72.5	79.7	76.3	77.4

La dimensión correspondiente a las competencias protectoras es la mejor evaluada y en contraste el puntaje más bajo corresponde a las competencias formativas. En cuanto a la desagregación por denominación étnica, los puntajes más bajos en todas las competencias parentales refieren al sector “indígena” y a la denominación “otros” en sus distintas variaciones socioculturales. Los grupos “negro” y “mulato” alcanzan los mejores desempeños, habrá que profundizar en las tipologías familiares y grado de cohesión para evaluar la validez de los hallazgos.

Tabla 5: Competencia parental (media) por sexo

Sexo	Competencias Vinculares	Competencias Formativas	Competencias Protectoras	Competencias Reflexivas	Competencias Parentales Totales
Hombre	81.3	74.7	81.2	77.0	78.9
Mujer	81.6	75.3	81.4	77.1	79.2

No existen diferencias significativas en el desempeño de las competencias parentales por sexo al menos en los grupos familiares investigados.

Tabla 6: Competencia parental (media) figura parental

Parentesco	Competencias Vinculares	Competencias Formativas	Competencias Protectoras	Competencias Reflexivas	Competencias Parentales Totales
Mama/papa	83.0	72.8	81.3	79.1	79.4
Hermano/Hermana	52.1	70.3	78.7	73.6	75.6
Abuelo/abuela	81.6	74.8	82.5	86.1	81.3
Otros	81.3	76.4	82.8	79.1	80.2

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El cuidado crianza y los sistemas relacionales en el perfil parental analizado nos indica que las figuras de padres y abuelos tienen mayor puntaje por cuanto son las personas en los que se centra la protección y desarrollo de los niños y niñas, sin embargo, es preocupante que la figura de hermanos cuidando a hermanos revela puntuaciones más bajas atribuibles a la misma falta de madurez para garantizar el desarrollo de las competencias parentales, pero refleja la realidad social de con quién se queda los niños cuando los padres trabajan. Las puntuaciones expresadas en otras figuras parentales, (tíos, vecinas, etc.) presentan interesantes puntajes en las competencias formativas y protectoras lo cual demanda más investigación en estos grupos.

Tabla 7: *Distribución porcentual de zonas de diagnóstico y regiones naturales del Ecuador*

REGION	zona de riesgo	zona de monitoreo	zona óptima	total país
COSTA	13,91	12,42	31,21	57,55
SIERRA	8,93	6,23	17,25	32,40
ORIENTE	3,67	2,26	4,12	10,05
TOTAL	26,51	20,91	52,58	100,00

Finalmente, es muy importante, considerar el desarrollo parental de acuerdo con las regiones naturales del Ecuador, si bien es cierto que la distribución muestral está más recargada en la costa (57,55%), luego la Sierra (32,40%) y por último la amazonia (10,05%) podemos establecer que la **zona óptima** cuenta con el 52,58%, la **zona de monitoreo** con el 20,91% y la **zona de riesgo** con el 26,51%

La región amazónica y sobre todo sierra centro cuenta con los puntajes más bajos mismos que se explican por la presencia de pueblos originarios en los que es necesario ahondar el estudio del desarrollo de las competencias parentales en cada socio cultura por su diversidad etnográfica.

4. DISCUSIÓN

La evaluación de los servicios públicos de desarrollo infantil integral en el Ecuador parte de un proceso amplio de discusión epistemológica, conceptual y operativa muy importante y exigente en diversos tiempos y gobiernos en los que se evidencia la impronta ideológica y social que los caracterizaban.

La urgente necesidad de desarrollar un modelo – metodología de evaluación del Desarrollo Infantil Integral validados para el MIES (inexistente hasta ahora) ha implicado

la construcción de ese proceso atado a nuevas concepciones sobre primera infancia, aseguramiento de la calidad y, en este caso, coparentalidad.

Visto así, la coparentalidad es una de las dimensiones menos investigadas en el análisis de la provisión de los servicios públicos del Estado ecuatoriano a pesar de la importancia del eje familia en todo proceso de primera infancia.

La investigación que hemos desarrollado establece la necesidad de analizar e indagar el grado de desarrollo y consolidación de las competencias parentales en los diversos grupos socio culturales y geográficos de las familias que tienen hijos en los programas de primera infancia del MIES, los resultados alcanzados nos plantean varias interrogantes y retos, más aún por la crisis que nos encontramos atravesando, a saber:

La necesidad de analizar el grado de consistencia conceptual y metodológica entre las estrategias de los programas y servicios de atención versus las acciones socio educativas que las familias desarrollan, replantean o fortalecen en torno al cuidado – crianza de sus hijos.

La urgente revalorización del rol de protección social y educativo de la estructura familiar con respecto al desarrollo infantil que a la luz de los resultados y contexto de pandemia ha evidenciado serias inconsistencias.

El desarrollo de nuevas modalidades y metodologías de trabajo, apoyo y acompañamiento familiar que posibilite niveles de adecuación y pertinencia socio cultural contextuales.

La evolución e innovación de la política pública como piso para el desarrollo de un Sistema Nacional de Cuidados que rompa la fragmentación etárea de los servicios por una que privilegie el ciclo de vida desde los intercultural e intergeneracional.

5. CONCLUSIONES

El índice promedio del desarrollo parental en las familias que mantienen a niños en los servicios de desarrollo infantil del MIES en el Ecuador es del 77.44% lo cual es muy bueno como dato general, pero con profundas variaciones e inconsistencias socio culturales que deberán ser investigadas de forma exhaustiva y con adecuación cultural.

La pandemia de la COVID – 19 solo ha evidenciado un elemento de base, el Estado ecuatoriano requiere procesos de educación y sensibilización parental con pertinencia socio cultural.

El despliegue de los modelos de gestión de los servicios de desarrollo infantil del MIES requiere el minucioso análisis de los procesos de apoyo y asistencia técnica, el

entrenamiento metodológico y sobre todo la urgente redefinición de estrategias para el trabajo con familias.

Resulta muy interesante el levantamiento del perfil parental (muestral) de las familias de los niños y niñas que participan de los programas de desarrollo infantil del MIES, los datos presentados nos permiten generar una mirada ligada a la corresponsabilidad de la familia como actor fundamental en el cuidado – crianza de sus hijos, los resultados alcanzados en las distintas competencias parentales nos permiten apreciar el correlato (inconsistente) existente entre las estrategias de los programas Centros de Desarrollo Infantil. CDI Creciendo con Nuestros Hijos. CNH., con respecto a las metas y objetivos que las mismas modalidades se supone deben generar, en este sentido es urgente poder desarrollar un espacio de revisión de los enfoques con los que trabajamos el tema parental.

Todo programa o servicio en torno a Primera Infancia debe considerar como eje fundamental los procesos de fortalecimiento y transferencia metodológica del rol y competencias parentales de las familias.

Cualquier variación metodológica que se incluya en las modalidades de atención señaladas requiere de procesos de investigación, pilotaje y validación académica y social del mismo, cosa que hasta ahora no es una práctica establecida en el Estado ecuatoriano.

Finalmente, la parentalidad es uno de los ámbitos que requiere generar extensos y pertinentes procesos de investigación en nuestro país, sea esta investigación el punto de partida para conseguir esta meta.

REFERENCIAS

- Barudy, J. y Dabtagnan, M. (2005).: “*Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*”, Gedisa, Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Traducción castellana): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987).
- Gómez, E., Muñoz, M., y Pía, M. (2008). *Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile*. *Terapia Psicológica*, 26(2), 241-251. doi:0718-4808
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. (2010). *Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multi problemáticas*. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- López Bóo, F. A. (2016). *How is Child Care Quality Measured?* Washington DC: BID.

- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J., & Rodrigo, M.J. (2013). *La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial*. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- MIES, M. d. (2013). *Política Pública. Obtenido de Desarrollo Infantil Integral*:
<https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Libro-de-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas.pdf>
- Moneta, M. (2014). *Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby*. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(3), 265-268.
- Muzzio y Quinteros. (2014) *Escala de parentalidad positiva*. Fundación Ideas para Infancia. Santiago
- Prieto Castillo, D, y Kintoo, L. 1993. *Daniel Prieto Castillo y la utopía pedagógica*. *Chasqui* 46: 127-129.
- Sallés, C., y Ger, S. (2011). *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*. *Revista de Intervención socioeducativa*, 25-47.

CAPÍTULO 26.

LA LECTURA Y SU ADQUISICIÓN VISTAS DESDE EL CEREBRO

Antonio Rodríguez Fuentes, Antonia Navarro Rincón, María José Carrillo López y Ana Belén Pérez Pedregosa

1. INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, la lectura es posterior a la escucha y el habla, es decir, al lenguaje oral. Tanto en cuanto a la descripción teórica de la importante actividad lectora como en su versión de enseñanza y aprendizaje, se ha de tener en cuenta el lenguaje oral. En el discurso que sigue se reflexiona acerca de ambas y, al final, de manera conjunta. Por un lado, se abordan los diferentes modelos descriptivos de la lectura: desde los modelos sencillos conductistas tradicionales hasta los modelos cognitivos más actuales y complejos. Por otro lado, se describen los modelos didácticos de la lectura: desde los analíticos a los globalizados. Concebidos los primeros como el aprendizaje que debe construir el alumnado en su periplo o trayecto como lector novel de educación primaria, y los segundos como caminos o procedimientos de enseñanza a seguir, se trata de aunar y ajustar los caminos de enseñanza y de aprendizaje en la lectura. Y para este ajuste pedagógico se recurre a la Neuroeducación y Neurodidáctica, y se explicitan algunas particularidades de alumnos con diversidad funcional, y la necesidad de eliminar para ellos algunas Barreras para su Aprendizaje y Participación (BAP) mediante el diseño Universal de Aprendizaje (DUA) lector.

2. MODELOS TEÓRICOS DESCRIPTIVOS DE LA LECTURA Y SUS OPERACIONES

Es conocida la incidencia de la lectura en la cognición, en procesos cognitivos básicos e incluso superiores y metacognitivos (Vygostky, 1979). Pero también se conoce la relación contraria: la influencia de los procesos mentales en la lectura (Alcas et al., 2019). Y es que tal actividad es una operación eminentemente cognitiva (Mora, 2020).

Con tal premisa se han descrito los procesos cognitivos, en los que se inscribe este trabajo. Así, en otro lugar (Gallego, Figueroa y Rodríguez, 2020, p. 18) se ha postulado que

“desde una perspectiva cognitiva, se asume que la lectura se ejecuta por un procesamiento en distintos niveles, que abarca desde procesos básicos de percepción de grafemas, conversión grafema-fonema, reconocimiento de palabras y asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración, hasta procesos de mayor nivel como la integración del significado de las oraciones que forman un discurso y la realización de inferencias”

2.1. Procesos cognitivos lectores

Situado, dentro de los modelos descriptivos cognitivos, la lectura se produce como consecuencia concatenada de una serie de fases, operaciones y suboperaciones de desarrollo y superación de dificultades son las siguientes de acuerdo con el modelo de Aaron (1995, citado en Rodríguez Alaín, 2018):

- Decodificación o desciframiento del código escrito, mediante:
 - Ruta visual, directa, ideográfica o logográfica, que reconoce de una vez la palabra, es decir se reconoce una imagen (palabra) y se vincula directamente con su significado, mediante percepción visual
 - Ruta auditiva, indirecta, acústica o fonológica, que reconstruye la palabra por fonemas, es decir, aisladamente se hace corresponde cada grafema con su fonema, mediante percepción sonora.
- Comprensión del mensaje del texto, mediante:
 - Comprensión del significado de las palabras, o nivel léxico-semántico, dependiente de la riqueza de vocabulario oral y escrito y la recuperación del almacenamiento léxico en la memoria.
 - Comprensión de las frases y párrafos, o nivel morfosintáctico microestructural, lo que se vincula con el dominio morfológico y sintáctico a nivel oral y también escrito.
 - Comprensión del texto global, en su conjunto o nivel macroestructural. Depende de conocimiento gramatical (tipos de textos) y de estrategias como la inferencia, la predicción y la formulación de hipótesis.

- Metacomprensión o autorregulación de lo anterior, mediante:
 - Conciencia de los procesos de decodificación y comprensión y requerimientos. Es decir, saber en qué consiste y cuáles son sus finalidades, y dificultades, así como ser capaz de percibir las en su propio desarrollo
 - Control de estos, de los objetivos planteados, y activación de estrategias (subrayado, esquema, inferencia, predicción, etc.). Y ser capaz de valorar el resultado obtenido de la eficacia del proceso lector.

Lo anterior es eminentemente de corte cognitivo. De hecho, está muy extendidos los preliminares cognitivos de la lectura, a saber (Salvador y Gutiérrez, 2005):

- Necesidad de disponer de conceptos previos, como el conocimiento preciso sobre el mundo, mínimamente sobre la temática del texto, y sobre la estructura de la lengua como código.
- Necesidad de dominio de la lengua oral, en todas sus dimensiones de fonología, léxico, sintaxis, y pragmatismo del lenguaje. De ahí el modelo lingüístico, basado en que leer es escuchar pero por escrito.
- Necesidad de desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, sobre el uso y propósito de la lengua. Puesto que leer es una actividad principalmente cognitiva, requiere de cierto desarrollo básico preliminar.
- Necesidad de percepción y discriminación, visual y auditiva, e incluso táctil y háptica para el caso del Braille. Cabe distinguir aquí la mera sensación de la cognitiva percepción
- Necesidad de desarrollo de habilidades instrumentales básicas, además de la percepción anterior, la atención (visual, auditiva, háptica) y la memoria (de trabajo, a corto y a largo plazo).
- Necesidad de otras adquisidores como autoconcepto, esquema corporal, lateralidad, movilidad y coordinación ocular, motricidad y psicomotricidad, y conciencia fonológica.
- Necesidad de estrategias mentales, como descubrir, intuir, inferir, anticipar, formular y comprobar hipótesis sobre acontecimientos, que luego se harán sobre la lectura.

No cabe duda de la implicación cerebral y de la necesidad de madurez y buen funcionamiento del mismo. Madurez y funcionalidad que no todos los niños alcanzan en el mismo momento, ni por el mismo sendero e incluso ni de idéntica manera. Surge, en consecuencia, el concepto de Diversidad, conocido en el campo de la Neuroeducación como Neurodiversidad. Más adelante, tras dilucidar los modelos didácticos de la lectura y par ajustar ellos al neuroaprendizaje, lo que se conoce como Neurodidáctica, retomaremos y profundizaremos en esta renovación pedagógica.

A nivel cognitivo lector y escritor, esta diversidad alcanza su grado máximo con las conocidas alexia (imposibilidad de realizar la lectura por afecciones cerebrales en las zonas esenciales para la lectura) y agrafía (imposibilidad de realización de la escritura por las mismas razones): Ambas pueden encontrarse juntas. En un plano menos extremo, pero también debido a disfuncionalidades cerebrales, se encuentran las también conocidas Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA): dislexia y disortografía, con una prevalencia aún mayor que la anterior (entre un 5-10%).

3. MÉTODOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTURA

Es obligado comenzar la didáctica de la lengua con la referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002, 2020) por su aporte, basado en una década de investigación, a la enseñanza de las lenguas. Plantea que todo aprendizaje de la lengua escrita, y por tanto, su enseñanza, se ha de producir en 4 niveles consecutivos:

- Comprensión lectora de diversos tipos de textos, es decir “la recepción y el procesamiento de la información: poner en funcionamiento los que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativas que subyace en él” (MCER, 2020, 59).
- Expresión escrita, que implica la armonización de “las macrofunciones de <uso transaccional de la lengua> y <uso evaluativo de la lengua>” (MCER, 2020, p. 78), enfocadas a la descripción y la narración.
- Interacción entre interlocutores, que en el plano escrito “se refiere a comunicación interactiva a través de la escritura o la signación. (...). el lenguaje utilizado es

similar al lenguaje oral. (...) se tolera algún error confusión y existen apoyos contextuales” (MCER; 2020, p. 95).

- Mediación, el “aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados (...) se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyen o comprendan nuevos significados y la transmisión de una nueva información de manera adecuada” (MCER; 2020, p. 103).

Los programas que existen en el mercado, bien como programas específicos estandarizados, bien incluidos en libros de texto de Educación Primaria, se sitúan en un abanico a modo de péndulo que van desde una enseñanza analítica de la decodificación de las unidades mínimas del código escrito (letras, sílabas y palabras) hasta una enseñanza globalizada que persigue la comprensión de oraciones y proposiciones y sintagmas. En efecto, las posibilidades metodológicas se sintetizan en las siguientes:

- Modelos didácticos lectoescritores sintéticos o silábicos o ascendentes: comienzan con la enseñanza de las unidades mínimas, es decir, letras y sus sonidos (alfabeto), sílabas y sus sonidos (monosílabos); para continuar, después, con plurisílabas, palabras y oraciones. Es decir, se basa en el procedimiento inductivo. Dentro de este macro modelo, se encuentran los siguientes:
 - Alfabético o lineal: que como indica su nombre parte del alfabeto, su memorización. Se trabajan las vocales primero y después su combinación con las consonantes.
 - Silábico: que parte de las sílabas directamente, como indica su nombre, y su combinación con otras hasta conformar las palabras. Más rápido que el anterior, requiere de memorización no comprensiva.
 - Fonético o fonológico: mediante el cual se pretende la enseñanza de los sonidos, de ahí también su denominación. Los sonidos conforman finalmente la palabra, la frase y la oración. Son métodos complicados.
- Modelos didácticos lectoescritores analíticos o descendentes: que al contrario que los anteriores van de la enseñanza del conjunto o todo a las partes, en orden deductivo. Dentro de este modelo tienen cabido las siguientes variantes:

- Global: basado en el sincretismo o predisposición natural humana de percepción del conjunto en su totalidad por encima de las partes. De ahí que se comience la enseñanza con palabra y oraciones y se descomponga después en sus sílabas y letras.
- Léxico: se parte de palabras conocidas y significativas para los aprendientes, como partes del aula, acompañadas de imágenes, para propiciar en el cerebro la decodificación visual, es decir, asociación entre significante (grafema-palabra) y significado.
- Carteles de experiencia: es decir, primero hacer vivir deliberadamente al aprendiente una experiencia y luego presentarla por escrito, haciendo del aprendizaje lingüístico un procedimiento desde dentro hacia afuera, y no al contrario.

Con fundamento en los modelos anteriores, han surgido una ingente cantidad de métodos concreto de autor, que a veces no son puros, sino que presentan combinaciones de los anteriores en sus estrategias y actividades. Algunos de los tradicionales pueden leerse en Rodríguez (2006).

Podría decirse que el método óptimo es que es útil y produce progreso en el alumnado y en el alumno particular. Pero como esa es una percepción a posteriori, puede sustituirse que el mejor método es el que mejor se adapta al modo de aprender del conjunto de alumnado en general, de acuerdo con su edad y contexto, y de cada alumno en particular, de acuerdo con su estilo de aprendizaje e intereses. No menos cierto es que todo método debe contener estrategias didácticas del todo y sus partes, pues cada una se corresponde con la ruta de acceso a la lectoescritura, antes identificadas.

4. APORTE DEL ENFOQUE DE NEUROEDUCACIÓN A LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO LECTOR

Aunque se hable de cognición y aprendizaje cognitivo lector, se requiere introducir un nuevo factor sin el cual la ecuación del desarrollo lector queda incompleta e irresoluble. Se trata de la emoción, que desde el escenario neuroeducativo se concibe como la llave que abre el cerebro a personas y contenidos y habilidades del exterior. Se ha llamado recientemente Neuroemodidáctica. Ciertamente el cerebro está diseñado para

aprender, pero no siempre lo hace ni de la misma manera e intensidad. En efecto, hay que partir de la premisa de que el cerebro se activa y aprende primero de sí mismo, por lo que percibe y hace y el propio sujeto (más aún si lo experimenta y enseña), después por lo que observa y transmiten sus iguales (con los que empatiza absolutamente) y, por último, de los adultos que lo aman y apasiona con lo que hay que aprender. Aprender y emocionarse van de la mano del binomio del desarrollo cognitivo. Al contrario, el cerebro no aprende, se paraliza y desconecta ante situaciones y personas que no lo aprecian, reconoce y presiona.

De otra parte, conviene advertir que los libros de texto fomentan más los métodos sintéticos a pesar de que son, en general, menos motivadores., dado que propicia la memorización y aislamiento fonético, en lugar de la comprensión y la comunicación. Pero existen formas útiles de aprendizaje en cada cerebro y predicciones del mismo con cada aprendiente. Se tare a colación, en este momento, algunas afirmaciones que se recogen en Caine et al. (2015):

- El aprendizaje ocurre de muchas maneras en cada cerebro y de algunas más en cada alumno (neuroaprendizaje).
- Cada cerebro esta organizado de manera única y global, cuyos estímulos despiertan desarrollos simultáneos a la vez (neurodesarrollo).
- Aprender requiere de una atención focalizada pero también de una percepción global, interconectando así ambos hemisferios en cada actividad.
- Hacer ver la lectura y la escritura como un acto comunicativo. En el cerebro no hay asignaturas ni cursos ni exámenes.
- Aprender implica tanto procesos conscientes como inconscientes: solo vale un tipo de engaño, engañar para aprender, por ejemplo, haciendo y jugando.
- Se motiva el aprendizaje por la curiosidad (motivación intrínseca) y por el desafío (interés, motivación intrínseca); y se inhibe por la amenaza y la fuerza. Es decir, la letra con sangre NO entra.
- Evitar la competitividad excesiva, porque eso genera ansiedad, amenaza para el aprendizaje. Cada alumno madura y desarrolla sus conexiones entre neuronas en su momento.

- Por el contrario, un clima constructivo que genera conflicto cognitivo personal sí produce cambios en el cerebro, que es el aprendizaje. Si además es colaborativo y calmado se favorece esa construcción.

En definitiva, se trate de poner en valor y en acción para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita las aportaciones recientes y próximas de las disciplinas como la neurolingüística, la neurocomunicación, el neurodesarrollo, el neuroaprendizaje, y a partir de las anteriores, la neuroeducación, la neuroenseñanza y la neurodidáctica y la neuroemodidáctica. Aunque pueda despertar cierto recelo, algunos autores han afirmado con rotundidad que en breve no se concebirá la enseñanza y la didáctica sin el aporte de las neurociencias (Mora, 2020).

5. CONCLUSIONES

En definitiva, se ha apuntado desde los foros en defensa de la neuroeducación que la sociedad, la humanidad, la escuela y el alumnado han cambiado. Y eso no puede quedar al margen de los procesos didácticos. Se reclama, pues, una nueva visión actualizada de la pedagogía y la educación que tenga muy en consideración los aportes de las neurociencias al desarrollo y funcionamiento cerebral, como motor del aprendizaje y la acción.

Los alumnos ya no aprenden como el profesor se siente cómodo explicando, sino que aprenden como aprenden, sin más. Y si antes se decía que no había unos métodos mejores que otros, hoy sí hay métodos útiles, que se ajustan al modo de acceso y acción del cerebro. Y existen métodos que bloquean y desactivan el cerebro, Ello requiere del ajuste de la Didáctica y de los procesos didácticos a los nuevos tiempos y, con ello, a los avances de las neurociencias.

A modo de limitación, y a la vez como prospectiva, es justo reconocer que aun queda mucho por descubrir del desarrollo, activación y funcionamiento del cerebro infantil y adulto. Y su progreso podrá acarrear nuevas métodos, recursos, actividades, evaluaciones, etc., marcadas por los nuevo avances.

REFERENCIAS

- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. doi:<https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
- Caine, R.N., Caine, G. McClintic, C., & Klimek, K. J. (2015). 12 Brain/Mind learnig principles in action: teach for the development of higher-order thinking and executive function. Corwin Press.
- Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.: www.coe.int/lang-cefr (traducción de Council of Europe. Common European (2020). Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. *Council of Europe*.
- Gallego, J. L., Sepúlveda, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. doi: <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- Instituto Cervantes (2020). Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. aducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. (traducido de Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Molina, S. (2008). Psicopedagogía de la lectura. EOS.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Edirtorial.
- Rodríguez, A. (2006): Programas para desarrollar el lenguaje escrito, en J.L. Gallego (Dir.): Enciclopedia temática de Logopedia. Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, A. (2019). Estudio sobre la alfabetización de la población escolar con discapacidad en Panamá, *Revista Pinceladas Inclusivas de Educación, Investigación y Desarrollo PINCEDUC I+D*, 2 (1), 10-46. Recuperado de <https://www.iphe.gob.pa/content/page/file/2562/Dr-Antonio--3b5b3ae9cbdd65419ccf898196e7e71d.pdf>
- Rodríguez, A. y Alaín, L. (2018). Competencia comunicativa de escolares panameños/as con discapacidad auditiva básica para su inserción social. *Revista Prisma Social*, 21, (2º Trimestre), 458-479. <http://revistaprismasocial.es/article/view/2109/2661>

CAPÍTULO 27.

**LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN NIÑOS CON AUTISMO:
DESARROLLO Y DIFICULTADES**

Carmen del Pilar Gallardo Montes, María Jesús Caurcel Cara, Emilio Crisol Moya y
Sonia Jarque Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por presentar déficits y dificultades en áreas vinculadas a la comunicación y a la interacción social, sumando a ello patrones restrictivos en cuanto a diversidad de comportamientos e intereses (APA, 2014). Dentro del TEA se encuentra el autismo (APA, 2014), que se define como un conjunto de síntomas asociados a tres dimensiones (triada autista): alteraciones y retraso en el lenguaje y la comunicación, tanto verbal como no verbal; alteraciones en el ámbito social, más concretamente en la reciprocidad interpersonal; y alteraciones en la conducta y el pensamiento (Wing, 1998). Este trastorno se manifiesta antes de los tres años de edad (López et al., 2009) y se expresa “con un grado mayor o menor de afectación de la inteligencia y del lenguaje” (Mulas et al., 2010, p. 82).

En lo relativo a la comunicación, verbal o no verbal, esta es el medio por el cual la persona va a poder intercambiar información con un receptor y viceversa. Los niños con autismo no presentan un desarrollo normotípico de la comunicación y del lenguaje oral, mostrando dificultades para desarrollar un modelo de comunicación bidireccional y funcional. En este sentido, esta ponencia aborda el desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral en niños con autismo para comprender mejor los déficits pragmáticos en su lenguaje y comportamiento social. Ofreciendo al mismo tiempo orientaciones sobre las diferentes metodologías que se vienen utilizando en la intervención para el fomento de la comunicación verbal y no verbal.

1.1. Comunicación y lenguaje

Lecours y Lhermitte (1980) definen el lenguaje como el resultado de una actividad nerviosa compleja que posibilita la comunicación entre personas. Esta capacidad humana

se presenta alterada en los niños con autismo, siendo muchos los autores que desde las primeras descripciones de Kanner (1983) han tratado de abordarla, relacionando y analizando aspectos vinculados a los Trastornos del Lenguaje. Entre los primeros 12-24 meses de vida comienza un periodo de regresión caracterizado principalmente por una pérdida significativa de las habilidades lingüísticas (Lainhart et al., 2002). A continuación se resumen las alteraciones lingüístico-comunicativas más significativas manifestadas por los menores con autismo (Artigas, 1999; García de la Torre, 2002; Sánchez-Anguita, 2007) (Tabla 1).

Tabla 1

Alteraciones lingüístico-comunicativas del autismo

Alteración	Definición
Ecolalia	Repetición de palabras, frases y gestos sin finalidad comunicativa
Lenguaje metafórico	Repetición de un mensaje cuando se dan circunstancias iguales o parecidas en las que oyeron ese mensaje con anterioridad, no presentando relación con la situación actual
Inversión pronominal	La persona habla de sí mismo mencionando su nombre o en segunda o tercera persona (intercambio de pronombres). Afecta a la visión global de uno mismo, no permitiendo diferencias los pronombres personales
Incompetencia semántica	Conversaciones a modo de monólogo muy elaboradas, pero sin contenido semántico y sin estar relacionadas con el contexto en el que el niño está
Disprosia	Pese a poder emitir una correcta articulación lingüística, el ritmo y la entonación no se adaptaría a las circunstancias, presentando un tono alto y con altibajos
Conversación poco gramatical	Discursos extensos que presentan la ausencia de un interlocutor, vacíos de contenidos y con cuidada entonación
Lenguaje imperativo no declarativo	La comunicación verbal parece no tener intencionalidad. Se encuentran dificultades para comprender el sentido de las preguntas y para entender el significado intrínseco de los mensajes

Agnosia auditiva	Incapacidad para decodificar el lenguaje recibido por vía auditiva. Dificultad para reconocer, diferencias y comprender sonidos o palabras. Es común la inexistencia de lenguaje oral
Síndrome fonológico-sintáctico	No hay dificultades en el lenguaje comprensivo, pero si en el expresivo. Se manifiesta por una pobreza semántica y gramatical (ausencia de artículos, preposiciones, conjunciones, ...), acompañada una vocalización deficiente
Síndrome semántico-pragmático	Pese a contar con soltura expresiva, existen dificultades en la parte semántica y pragmática del lenguaje (comprensión del lenguaje). A menudo se habla en exceso y con un vocabulario sofisticado y complejo, presentando una buena memoria verbal mecánica
Ingenuidad interpretativa “al pie de la letra”	Dificultad para comprender el lenguaje figurado y los giros gramaticales (metáforas, dobles sentidos, significados implícitos, ...)
Dificultad para la relación entre iguales	Dificultades derivadas de la comprensión del turno de palabra o los inicios de conversación, así como ausencia de tendencia para compartir intereses y objetivos

Como se ha visto son muchas las alteraciones, por ello es muy relevante trabajar en profundidad el desarrollo del lenguaje y la comunicación desde edades tempranas de cara a favorecer el proceso comunicativo funcional, y por ende un desarrollo lo más integral posible.

1.2. Teoría de la Mente y su relación con la interacción social

La adquisición de una comunicación funcional y/o del lenguaje oral se encuentra íntimamente relacionada con la interacción social y la Teoría de la Mente.

Adquirir una comunicación funcional promueve muchos más aspectos que el propio lenguaje oral (el cual puede no llegar a desarrollarse a lo largo del desarrollo y crecimiento del niño), como son los aspectos vinculados a la expresión y comprensión emocional, los sentimientos y los deseos. En lo relativo a las relaciones socio-afectivas, los menores con autismo presentan dificultades en cuanto a la conciencia sobre los demás, careciendo en muchas ocasiones de los conceptos relativos a las necesidades y malestar de otras personas (López et al., 2009).

La Teoría de la Mente (ToM) se describe como esa habilidad que permite a las personas atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, dando lugar a la comprensión del comportamiento propio y ajeno (Premack y Woodruff, 1978). Desde los primeros meses de vida, el menor contaría con una ToM (Wimmer y Perner, 1983), manifestando interés por las voces y los rostros y expresando reacción ante la tristeza o la alegría (Benavides, 2018). Un niño con un desarrollo normotípico desde su nacimiento comienza a tener consciencia del mundo que le rodea, interactuando con él y recordando los espacios en los que se desarrolla. Del mismo modo que, aun sin lenguaje, empieza a prestar atención al juego simulado y se desarrolla la imaginación y a la adquisición diferentes roles de su entorno.

Es de este modo mediante el cual se puede ver como esta teoría plantea una serie de habilidades tan necesarias como complejas que, debido a su envergadura, dificultan su adquisición por parte de los niños con autismo. De ahí, la relevancia de promover los aspectos vinculados a la ToM como parte esencial del desarrollo global del niño, “puesto que en el autismo se conjuga la alteración lingüística con la alteración en la relación social, sustentada en una dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor” (Artigas, 1999, p. 121). Toda esta teoría ha servido para dar una explicación lo más razonada posible a las características del autismo, contribuyendo a una atención e intervención más eficaz.

1.3. Modelos e intervenciones para el fomento de la comunicación verbal y no verbal

En la actualidad se cuentan con multitud de modelos de intervención diferentes para trabajar desde edades tempranas con niños con autismo, con la finalidad de promover y alentar el desarrollo global del menor. Estas metodologías se basan principalmente en aspectos comunicativos, lingüísticos, conductuales y emocionales.

En lo que respecta a las **intervenciones combinadas o a los modelos de tratamiento integral**, *TEACCH*, *DENVER* o *SCERTS* destacan como los más utilizados y populares en la intervención con niños con autismo.

Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children “*TEACCH*” (Watson et al., 1988). Esta metodología se centra en el trabajo de habilidades comunicativas, cognitivas, perceptivas, motrices y de imitación (Sanz et al., 2018), partiendo de las habilidades, necesidades e intereses del niño. Se emplean estímulos visuales (pictogramas, fotos, agendas con rutinas, ...) para la consecución de tareas del

día a día, ya que, mediante la vista, los menores con autismo procesan mejor la información. Estos apoyos sirven de anticipadores de las actividades cotidianas. De este modo, el niño va a conocer en cada momento qué se va a hacer, de qué forma se va a desenvolver la tarea, dónde tendrá lugar, cómo hay que realizarla y la duración de la misma.

Early Start Denver Model - ESDM “DENVER” (Rogers y Dawson, 2010). Este modelo sigue un tratamiento integral de intervención temprana de desarrollo y comportamiento implementado a través del esfuerzo colaborativo (Rogers, 2016), en el que se combina e integra, un enfoque conductual, basado en la mejora de las relaciones, junto con el juego. Se emplea la comunicación basada en la interacción social y la comunicación no verbal, con la finalidad del desarrollo del lenguaje oral. A través de este enfoque se pretende reducir síntomas e incrementar las habilidades de interacción social, comunicación y aprendizaje, donde cobra especial importancia el impulso del lenguaje oral. Se busca, para ello, diferentes oportunidades de comunicación con el objetivo de que el niño pueda aprender y, al mismo tiempo, generalizar los aprendizajes desde diferentes actividades y lugares.

Modelo Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support “SCERTS” (Prizant et al., 2006). Este modelo trabaja conjuntamente con el menor, la familia y los especialistas, centrándose en las habilidades básicas para el desarrollo social en comunidad y en diferentes contextos. Se pretende la promoción de una comunicación funcional con niños y adultos, el apoyo transaccional y la regulación de emociones, basada en los intereses del menor mediante apoyos visuales y sensoriales (Siemiątkowska-Sujka, 2019).

En cuanto a las **intervenciones basadas en la familia**, se encuentra el *Programa HANEN* (The Hanen Centre, 2016). Este modelo se centra en los padres o tutores de los menores con autismo y cuenta con diferentes programas para trabajar según el nivel lingüístico de cada niño. “More than Words” ofrece estrategias vinculadas al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación e interacción durante las rutinas diarias y de juego, promoviendo la comprensión del lenguaje. “It Takes Two Talk” por su parte se centra en los menores con dificultades en el lenguaje oral y en el desarrollo del mismo. “TalkAbility”, sin embargo, pretende que aquellos niños con un alto lenguaje oral, desarrollen habilidades sociales sólidas que les faciliten la socialización con sus iguales. Se trabaja en promover conversaciones fluidas, a prestar atención y comprender la

comunicación no verbal, el fomento de la empatía y los juegos basados en la imaginación, íntimamente relacionados con la Teoría de la Mente.

Una de las intervenciones más conocidas a día de hoy basada en los **modelos conductuales** es el *Applied Behavior Analysis “ABA”* (análisis de la conducta o comportamiento aplicado). Esta intervención educativa-conductual se basa en los principios del comportamiento (De León et al., 2015) y es de los modelos con más evidencias científicas, demostrando sus buenos resultados (García-Guzmán y López-Báez, 2021). El ABA pretende modificar la conducta y las habilidades verbales y comunicacionales del menor mediante el reforzamiento positivo y diferencial y, el incremento de su autonomía. A su vez, la finalidad de este programa se centra en facilitar el desarrollo y aprendizaje tanto en el ámbito académico como en el hogar, promoviendo la socialización y reduciendo las conductas desajustadas (Montalva et al., 2012).

En cuanto a los **Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)**, se puede destacar *PECS*, (Bondy y Frost, 1994), pues es uno de los sistemas de intercambio de imágenes más distendido en la comunidad educativa por los resultados alentadores tras su aplicación. Se trata de un sistema de comunicación aumentativo (Al-Batayneh, et al., 2019) basado en el intercambio de imágenes que consiste en enseñar a través de pautas y estrategias de refuerzo para conseguir una comunicación independiente y funcional (Lerna et al., 2014). Antes de comenzar a trabajar con PECS es preciso preparar el contexto para la comunicación, en primer lugar, evaluando los reforzadores que permitirán crear una jerarquía de estos, conociendo cuáles rechaza, los que no le generan ninguna reacción, cuáles intenta alcanzar o si existen protestas cuando se les retiran alguno de ellos.

Las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**, en consonancia con las **Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD)**, aportan también un gran valor en la terapia e intervención psicopedagógica de menores con autismo, puesto que unidas a cualquiera de los programas anteriores, suponen un refuerzo en su aplicación. Las TAD (Llorent-Vaquero, 2017) surgen para fomentar el acceso a la información y a la tecnología por parte de personas con diversidad funcional. Dado que las TIC aportan beneficios al alumnado diverso, el surgimiento de las TAD se las acerca más aun, facilitando su interacción, participación social (Toledo y Llorente, 2017), inclusión (Orozco et al., 2017)

y vida autónoma (Luque y Rodríguez, 2009). Estas cuentan con un diseño y un formato adaptado a la necesidad o dificultad del niño, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas, la comunicación o el lenguaje (Luque y Rodríguez, 2009), entre otros. En este sentido, son numerosas las opciones digitales creadas de manera específica para niños con autismo, desde aplicaciones móviles de diversa calidad (*#Soyvisual, Otsimo, MITA, CPA*) (Gallardo-Montes et al., 2021) hasta recursos web centrados en sus necesidades y características (*ARASAAC, El sonido de la hierba al crecer, Aprendices visuales, Orientación Andújar*) (Gallardo-Montes et al., 2020).

2. CONCLUSIONES

El trabajo para la estimulación de una comunicación funcional precisa de una constancia diaria, en la que la colaboración entre la familia, el centro educativo y las instituciones públicas y privadas de intervención psicopedagógica es clave para el desarrollo integral del menor con autismo. Esta intervención, dadas las características, potencialidades y dificultades del niño debe partir de un compromiso por parte de su entorno, debido a la especificidad de los programas de actuación actuales.

Son variadas las alteraciones que pueden presentarse en la comunicación, el lenguaje y el ámbito socioemocional, del mismo modo que existen diferentes modelos diseñados para el desarrollo del niño según sus características. En este sentido, cobra relevancia la detección precoz, de modo que desde edades tempranas se comience a trabajar en estimular estos ámbitos esenciales para la vida en comunidad y la inclusión social. Así como para encontrar el método que mejor se adapte al contexto y momento evolutivo de la persona.

Las TIC han cobrado valor con el paso de los años, presentándose de manera accesible al colectivo de menores con autismo. En ocasiones en las que el lenguaje no consigue desarrollarse, los comunicadores utilizados mediante ordenador o Tablet pueden ser el único medio de comunicación verbal de la persona con su entorno, por lo que es recomendable optimizar los procesos de enseñanza junto a recursos tecnológicos. Las TIC son una buena opción a tener en cuenta, puesto que son personalizables e interactivas y permiten tanto el aprendizaje como el entretenimiento. Eso sí, hay que ser cauteloso a la hora de ofrecer las TIC, pues no todas presentan la misma calidad ni cubren todas las necesidades del menor con autismo.

REFERENCIAS

- Al-Batayneh, O.B. (2020). Effectiveness of a tooth-brushing programme using the picture exchange communication system (PECS) on gingival health of children with autism spectrum disorders. *European Archives of Paediatric Dentistry*, 21(2), 277-283. <https://doi.org/10.1007/s40368-019-00485-x>
- American Psychiatry Association (2014). *Manual de diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)*, 5ª edición. Editorial Médica Panamericana.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28(2), 118-123. <https://acortar.link/gghhAu>
- Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99. <https://doi.org/10.14483/16579089.11250>
- Bondy, A. S. y Frost, L. A. (1994). *El manual del sistema de comunicación por intercambio de imágenes*. Pyramid Educational Consultants
- De León, M., Dutra, F., Gambetta, F., Gutiérrez, M. y Nuchowich, B. (2015). *Tratamientos con eficacia demostrada para niños con trastorno del espectro autista (TEA) (Revisión bibliográfica)*. Facultad de Medicina, Universidad de la Republica.
- Gallardo-Montes, C.P., Caurcel, M.J. y Capperucci, D. (2020). Plataformas webs y recursos online centrados en habilidades comunicativo-lingüísticas para familias de personas con autismo. *Retos XXI*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2787>
- Gallardo-Montes, C.P., Rodríguez, A. & Caurcel, M.J. (2021). *Apps for people with autism: Assessment, classification and ranking of the best. Technology in Society*, 64, 101474. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101474>
- García de la Torre, M. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8, 409-417. <https://acortar.link/I9zw7N>
- García-Guzmán, A. y López-Báez, V. (2021). Propuestas didácticas y metodológicas para desarrollar en el aula abierta con el alumnado con TEA. En A. García-Guzmán (Coord.), *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA* (pp. 138-211). Pirámide.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, 217-250. <http://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>

- Lainhart J., Ozonoff S., Coon H., Krasny L., Dinh E., Nice J. y McMahon, W. (2002). Autism, regression, and the broader autism phenotype. *American Journal of Medical Genetics*, 113(3), 231-237. <https://doi.org/10.1002/ajmg.10615>
- Lecours, A. y Lhermitte, F. (1980). *L'aphasie*. Flammarion.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M. y Massagli, A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: a follow-up study. *International Journal of Language and Communication disorders*, 49(4), 478-485. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12079>
- Llorent-Vaquero, M. (2017). *Nuevos retos en la formación del profesorado: las Tecnologías de Apoyo a la Diversidad*. [Conferencia]. II Congreso Interuniversitario. Educación Infantil y Primaria. Formación del profesorado universitario, Cordoba, España. <https://bit.ly/3hlxqYO>
- López, S., Rivas, R. y Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570. <https://acortar.link/Y4oxxC>
- Luque, D.J. y Rodríguez, G. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4932092>
- Montalva, N., Quintanilla, V. y Del Solar, P. (2012). Educational therapeutic intervention models in autism: ABA Y TEACCH. *Revista de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 23(1), 50-57. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-677242>
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 3(50), 77-84. <https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009767>
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. y Rydell, P. (2006). *El modelo SCERTS: un enfoque educativo integral para niños con trastornos del espectro autista*. Paul H. Brookes Publishing.
- Rogers, S. (2016). *Early Start Denver Model*. Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment. Springer Cham
- Rogers, S. J. y Dawson, G. (2010). *Early start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.

- Sánchez-Anguita, A. (2007). El autismo: un problema del desarrollo. *Jano: Medicina y humanidades*, 1649, 27-30. <https://acortar.link/JWsZvH>
- Sanz-Cervera, P., Fernández, M. I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el Trastorno del Espectro Autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Siemiątkowska-Sujka, J. (2019). The SCERTS model in the therapy and education of children with autism spectrum Disorder. *Psychiatria*, 16(4), 247-254. <https://acortar.link/uRgdaN>
- Orozco, G.H., Tejedor, F.J., Calvo, M.I. (2017). Meta-Análisis sobre el efecto del Software Educativo en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 35-52. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>
- The Hanen Centre (Ed.) (2016). *Helping you help children communicate*. <http://www.hanen.org/Home.aspx>
- Toledo, P. y Llorente, M.C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, 30, 123-134. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.135-146>
- Watson, L., Lord, C., Schaeffer, B. y Schopler, E. (1988). *TEACCH. Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. Irvington Publishers.
- Valeriano Vázquez, M., y Bustos Saldaña, R. (2010). El niño con alteraciones del lenguaje. *MPA e-Journal MF&AP*. <https://acortar.link/F0wBt9>
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

CAPÍTULO 28.

**LAS TIC-TAC PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA MOTIVACIÓN
EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO**

Antonio García Guzmán, Vanesa López Báez, Christian Alexis Sánchez Núñez y Rocío Morano

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el uso de las Tecnologías está cada vez más extendido en los diferentes ámbitos y contextos y, especialmente, en el educativo donde ha tomado auge en los últimos años por sus muchos beneficios y, especialmente, por la mejora de la motivación y de los procesos implicados en la composición escrita. De igual modo, diferentes normativas, tanto a nivel europeo como nacional o autonómico, también han ido recogiendo la importancia y necesidad de incluir y potenciar el uso de las TIC en el ámbito educativo, desarrollando las competencias digitales tanto en los discentes como en los docentes. De hecho, en el Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, se recomendó prestar atención, entre otras, a la lectoescritura, la competencia digital y el cálculo para la mejora educativa.

En España, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), considera la competencia digital como un principio pedagógico en la educación básica, incluyendo su trabajo y desarrollo, de forma transversal, en todas las áreas y materias curriculares. Esta normativa incide, además, en que *“las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje”*, además de eliminar las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las mismas.

De igual modo, se hace preciso diferenciar entre dos términos que podrían parecer análogos (TIC y TAC), si bien difieren considerablemente. Cuando nos referimos a las TIC, lo hacemos al término ya clásico y conocido de Tecnologías de la Información y la Comunicación y más concretamente a aquellas Tecnologías que nos permiten y facilitan el intercambio de información y comunicación, de gran aplicación y transferencia en los

diferentes ámbitos, si bien nosotros nos centraremos en el educativo. Sin embargo, de nada nos vale tener las tecnologías más punteras y eficientes, si no se sabe aplicarlas adecuadamente para producir el efecto deseado en el aprendizaje. De ahí, esa necesidad de saber y conocer cómo aplicar las TIC en el ámbito educativo, y qué se aprende con y a través de las tecnologías, como elementos facilitadores de aprendizaje (en sentido amplio), surge el término TAC (Vivancos, 2008).

En este sentido, lo que sí parece evidente es que, en general, hay un gran número de estudios que indican que el uso adecuado y bien planificado de la tecnología permite mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos (Falceto, Coiduras y Rovira, 2016), si bien el tipo de experiencias y prácticas desarrolladas difieren mucho de unos contextos a otros, incluyendo desde el uso de aplicaciones o Apps, hasta la creación de blogs, Wikis, desarrollo de actividades interactivas, trabajo en plataformas, así como el uso de vídeos o el trabajo a través de redes sociales (Hernández y Hernández, Cassany y López, 2018).

Además de los aspectos dilucidados anteriormente, es de destacar que una de las mayores contribuciones de las TIC-TAC al ámbito educativo es su aplicación para la atención a la diversidad, la mejora de los procesos de inclusión y normalización y, en definitiva, su utilidad para vencer barreras que limitan el acceso (a través del Diseño Universal de Aprendizaje), el progreso y la participación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), mejorando el aprendizaje de todo el alumnado y en especial de aquellos que presentan NEE (Orozco, Tejedor y Calvo, 2017), así como el desarrollo y mejora de su comunicación en sentido amplio (escritura, lenguaje oral y lectura).

En el caso concreto del desarrollo de los procesos de composición escrita, de especial relevancia en el alumnado de todas las etapas educativas, y más aún en la etapa básica, existen gran cantidad de aplicaciones o herramientas, algunas de ellas de carácter colaborativo (Magadán, 2013), que pueden ayudar a mejorar, no solo la competencia escritora en sí, sino todos los procesos psicolingüísticos implicados en su desarrollo y mejora, entre los que se incluye el fomento de la creatividad y motivación para escribir más y mejor, ayudándoles, además, a aprender de manera más fácil y agradable (Bautista y Méndez de Cuéllar, 2015).

Algunos estudios recientes (Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2021) constatan, después de realizar una exhaustiva revisión de la literatura, cómo la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura ha sido ciertamente

beneficioso, dado que facilita el aprendizaje autónomo, la reflexión, la iniciativa y la creatividad (Ulco y Baldeón, 2020).

Por ello, los objetivos que nos hemos marcado con la realización de este trabajo han sido: a) conocer cómo las TIC-TAC pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su creatividad y motivación para el desarrollo del proceso escritor; b) conocer el papel de los docentes en el desarrollo de este proceso; c) seleccionar algunas experiencias desarrolladas en centros educativos que han pretendido mejorar el desarrollo de las habilidades escritoras del alumnado, mediante la integración de las TIC, así como aquellas aplicaciones (de uso contrastado por docentes) que nos pueden ser de utilidad para mejorar la creatividad y motivación del alumnado en el proceso escritor (especialmente en la educación básica).

2. MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha realizado una amplia revisión de la literatura científica mediante la recopilación y análisis de la documentación correspondiente y atendiendo a una serie de parámetros delimitados. La selección se ha realizado partiendo de bases de datos de acceso abierto: Google Académico, Scielo, Academia.edu y Dialnet. Los descriptores utilizados de forma combinada en la búsqueda han sido los siguientes: TIC, Tecnologías digitales, TAC, escritura, experiencias, aplicaciones o APP, composición escrita, competencia digital, educación infantil, educación primaria y educación secundaria. El criterio temporal utilizado partió del análisis documental de los últimos 15 años. Además de ello, se realizó una búsqueda en diferentes plataformas Webs y blogs, utilizando como criterio, la utilidad de las aplicaciones mostradas, experiencias relevantes sobre TIC y escritura y haber sido citadas por profesionales del ámbito. En lo que respecta a las aplicaciones incluidas en este trabajo, se ha realizado una selección atendiendo a la utilidad, aplicabilidad, adecuación y valoración por los usuarios para su uso en la educación básica.

3. RESULTADOS

El análisis de los diferentes recursos en formato de artículos, libros, App... así como de Webs y blogs específicos sobre TIC, educación y habilidades psicolingüísticas o escritoras, nos ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados en esta ponencia y se desarrollan a través de los siguientes epígrafes.

3.1. El papel de los docentes en la aplicación de las TAC para fomentar la creatividad, motivación y mejora de la escritura

La inclusión de las TIC en el currículo, habiendo demostrado que puede mejorar los resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede resultar complicada ya que requiere de una adecuada formación de los docentes, así como de recursos tecnológicos específicos (o de acceso a los mismos), a lo que es preciso añadir una predisposición por parte de la comunidad educativa para su fomento e inclusión en las programaciones curriculares y pedagógicas.

Las administraciones se han mostrado también cada vez más conscientes de la importancia de preparar al profesorado para la aplicación de las TIC-TAC en el currículo de cada una de las áreas, así como de forma transversal. Y es que, según algunos informes, esa formación es escasa en toda Europa, a pesar de ser muy necesaria como también ponen de relieve muchos estudios⁵ y algunas instituciones como la “European Schoolnet” que, a través del proyecto europeo ITELab (Initial Teachers Education Lab), ha destacado cómo el período de formación inicial del docente se erige como un factor clave en la inserción y uso de las TIC en los procesos educativos.

En este sentido, a nivel nacional cabe destacar también la aprobación, en 2018, del Plan de Acción de Educación Digital que contempla once acciones para promover el uso de la tecnología y el desarrollo de las competencias digitales en la educación⁶. Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF (2017), ha desarrollado un Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD)⁷, partiendo del marco europeo, en el que se marcan aquellas competencias digitales que precisan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y el desarrollo profesional continuo. También, en la actual Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), ya en su preámbulo hace referencia a la necesidad de que *“el sistema educativo incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente”*.

⁵<https://innovarenformacion.com/2018/03/04/europa-analiza-como-integrar-las-competencias-tic-en-la-formacion-del-profesorado/>

⁶ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es

⁷ http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

A nivel de Comunidades Autónomas o, incluso, a nivel provincial, a través de los Departamentos de Educación e Innovación, Centros de Profesorado y Recursos o Unidades de Programas Educativos, se están desarrollando diferentes programas que combinan la utilización de las TIC y el desarrollo de las competencias escritoras. Cabe citar, incluso, cómo determinadas instituciones en colaboración con empresas tecnológicas desarrollan programas específicos para el desarrollo y mejora de competencias digitales en los futuros docentes que ya dispongan de un Grado que les habilite para el ejercicio docente. A modo de ejemplo, se destaca el programa formativo en competencias Digitales (FoCoDi), desarrollado en Ceuta, con la colaboración de la empresa pública PROCESA y Rosellimac y cuyo programa formativo ya ha sido avalado por la Universidad de Granada (Latorre, Bermúdez y García, 2021).

3.2. La aplicación de las TAC en el alumnado con NEAE para trabajar los procesos de composición escrita

Las TAC, aplicadas al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), ofrecen grandes posibilidades para enriquecer y fortalecer el concepto de atención a la diversidad en igualdad de oportunidades, ya que, por un lado ayudan a mejorar la accesibilidad de estos alumnos con dispositivos que les permiten acceder a la información o, en otros, puede ser una herramienta muy eficaz para trabajar y potenciar el desarrollo cognitivo, reforzar o mejorar determinados aprendizajes académicos, a través de diversos software o programas educativos como se ha puesto en evidencia en diferentes estudios y análisis de prácticas sobre TIC en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Las TIC abren por tanto una nueva vía para el acceso a la información, actúan como puente de comunicación para aquellas personas que así lo requieren y además, posibilitan en el alumnado una forma de interactuar que les permite un aprendizaje más autónomo, más versátil, más lúdico, más creativo, más innovador, siendo un eje vertebrador en la educación comprensiva (LOMLOE, 2021).

En general, las TIC son apropiadas para mejorar la comunicación y habilidades de lectoescritura, si bien es verdad que en el caso del alumnado con NEAE, por lo ya mencionado anteriormente, es aún más evidente, útil y de especial relevancia. En los últimos años, por ejemplo, además de las numerosas aplicaciones desarrolladas que han permitido mejorar su comunicación lingüística (véase tabla 1), cabe citar cómo recientes estudios han mostrado incluso cómo otros recursos más innovadores como la Realidad

Aumentada (RA) y la Virtual han implicado mejoras en el alumnado en diversos indicadores como las habilidades sociales, narrativas, la participación, la comunicación o la retención de la información (So et al., 2019), posibilitando una mejora en la motivación del alumnado, en su interés, atención y rendimiento (Espinosa, 2015; Toledo y Sánchez, 2017), así como en la mejora de las habilidades de lectoescritura (Condori, 2015).

En el caso del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, el fomento de la creatividad escritora a través de las TIC permite explorar su pensamiento divergente dominando así sus procesos de pensamiento y desarrollando sus habilidades escritoras (Brewster, 1989), lo que implica que el docente sea, más que un profesor, un editor, asesorando con respecto al método utilizado y no ofreciendo juicios de valor, para favorecer así su autosatisfacción (Amabile, 1996). De ahí que en algunos estudios realizados con este alumnado se haya podido constatar que incluso el simple hecho de utilizar recursos como imágenes puede contribuir a mejorar las prácticas de escritura creativa (Jampole, Konopak, Readence y Moser, 1991).

3.4. Experiencias y recursos TIC para el fomento de la motivación y creatividad en la escritura

Como ya se indicaba al inicio de este trabajo, son muchas y variadas las experiencias que se han desarrollado en el contexto escolar para mejorar la creatividad, la motivación y, en definitiva, las competencias y habilidades de composición escrita, desde la etapa de Educación Infantil hasta incluso la Universidad. Así, en este epígrafe se incluyen, por un lado, una selección de experiencias que se han puesto en práctica en algunos centros educativos y que han pretendido, no solo innovar sino también motivar hacia el desarrollo de la escritura y todo cuanto trae consigo:

Tabla 1

Selección de experiencias para fomentar la creatividad y motivación por la escritura

Twitter Infantil (Educación infantil). Se trata de una actividad con varios momentos y fases. Se parte de palabras bonitas que los niños escriben y decoran, primero en pajaritos que se colocan en el aula y posteriormente, se llevan a casa para seguir aumentando esas palabras. Finalmente, se comparten en las redes, sacando fotos del trabajo realizado.
--

<p>Las letras con Realidad Aumentada (Educación Infantil). Mediante la aplicación Aurasma se realiza una experiencia en la que niños de 3 años comienzan a identificar los sonidos y las grafías de las letras del alfabeto: https://cutt.ly/2Rs0NYP</p>
<p>E-Scrapbook Escolar (Educación Primaria). Se trata de realizar un scrapbook digital con fotos de las actividades realizadas en clase, tipo diario. De esta forma, cada alumno elabora el suyo, dedicando un tiempo diario/semanal para ello.</p>
<p>Redacción de cartas relacionadas con un día especial (p.e. San Valentín) o una carta a alumnos de otros centros con los que el colegio haya establecido algún tipo de red de colaboración o cooperación (“penfriend” o amigo por carta) (Educación Primaria). A continuación, se enumeran algunos generadores de cartas que se pueden utilizar para ello: the falseblue magig, letter generator, SMF fun cards maker online, plantillas CANVA o de Genially. Estos generadores o diseños son de especial motivación para ellos.</p>
<p>“La Luna contra el vidrio.” Taller literario a través de las vivencias (Educación Secundaria). Se parte de “La luna” y de alguna experiencia que hayan tenido relacionada con ella. Después, se leen poemas y otros textos que tengan a dicho astro como protagonista, mezclando vivencias y textos seleccionados para escribir. Algunos de los recursos TIC que se utilizan son: Pro de Apowersoft (graba la pantalla y audio), BeFunky (creador de collage de fotos), Canva (diseños para web o impresión), Windows movie maker (editor de vídeo) y Corel draw x3 (diseño gráfico).</p>
<p>Imagina. Taller de creatividad (adultos con discapacidad). La idea parte de unos talleres creativos sobre arte y pintura. A partir de ahí, y conversando con los adultos sobre los personajes creados, nacieron historias que se fueron transcribiendo. Por último, se convirtieron en cuentos que fueron publicados: “Animales divertidos” y “Árboles fantásticos”.</p>

Nota: Algunas de las experiencias han sido extraídas del “Blog Las Palabras Azules”.

De igual modo, son también muchos los recursos multimedia y aplicaciones que podemos utilizar en nuestras clases, sin embargo, es fundamental seleccionar aquellas aplicaciones que puedan ser más apropiadas y fáciles de utilizar para el objetivo que nos hemos marcado con nuestros estudiantes. A continuación, se han seleccionado algunas que pueden ser de mayor utilidad para el desarrollo y mejora de la motivación y creatividad hacia la escritura.

Tabla 2

Recursos y App para fomentar la creatividad y motivación por la escritura

<p>App Aprende a deletrear y escribir. Juego que sirve para ampliar vocabulario y aprender a deletrear palabras. Puede usarse en español y en inglés.</p>
<p>QuiverVision. Una de las aplicaciones que más se ha usado de Realidad Aumentada. Los participantes colorean una plantilla para posteriormente interactuar con el elemento, objeto, persona o animales de la plantilla en 3D, favoreciendo su rendimiento, así como la motivación y mejora de la competencia lectora y creatividad para producir textos escritos.</p>
<p>Las vocales se divierten con los animales. Se trata de una aplicación donde aparecen una serie de animales que quieren recuperar las vocales que han desaparecido de su nombre. El objetivo es que los alumnos incluyan las vocales que faltan, teniendo en cuenta si llevan o no tilde: https://cutt.ly/IRdrBnA</p>
<p>App Aprender a leer con sílabas. Juego para separar por sílabas las palabras y buscar la sílaba intrusa entre otras.</p>
<p>App Vocales. Diferentes actividades para trabajar sonido, posición, escritura... de las vocales mayúsculas.</p>
<p>Pocoyó aventura abc—aprendizaje del abecedario. Aprendizaje del abecedario utilizando como elemento motivador un viaje alrededor del mundo en el que habrá que resolver acertijos, memorizar palabras, averiguar banderas...</p>
<p>Letras en casa. Forma palabras usando letras animadas a través de la construcción de puzles.</p>
<p>Mi libro mágico. ¡Aprendamos a leer y escribir! Aprendizaje de las letras a través de cinco juegos creativos.</p>
<p>WordArT.com. Es una aplicación que nos ayuda a crear nubes de palabras y, por tanto, facilita el generar e inventar historias.</p>
<p>El caldero de las historias. Se trata de una aplicación que te permite elegir un texto para el comienzo, un lugar, una acción, personales, objetos y un final, con los que crear historias y fomentar así la escritura creativa. Se puede acceder a través del siguiente enlace: http://creatividad.aomatos.com/caldero_mgico.html</p>
<p>Generador de cuentos en formato excel. Se trata de una aplicación que basada en un archivo Excel, una vez descargada, se pueden cambiar las variables del cuento y permite crear diferentes versiones para ayudar a crear cuentos de forma creativa. Se</p>

<p>puede acceder a ella a través de https://www.orientacionandujar.es/2012/05/24/nuevo-generador-de-cuentos-infinitos-para-primaria-incluimos-generador-y-1001-cuentos/</p>
<p>My Story book. Permite la creación de cuentos muy sencillos y de una forma muy intuitiva, incluyendo texto, con la posibilidad de dibujar, incluir escenas, diferentes personajes y objetos. (https://www.mystorybook.com).</p>
<p>Historias especiales. Permite la creación de cuentos e historias personales y audiolibros de forma sencilla y muy intuitiva. Es compatible con iOS y Android. Permite, además, trabajar con vocabulario, sonidos y letras, cuentos de hadas, aritmética (dinero, números y formas).</p>
<p>CreAPPCuentos. Es compatible tanto para Android como para iOS. Es gratuita y ofrece un mundo de posibilidades, incluso se pueden incluir audios, vídeos, fotos y escenarios concretos, lo que nos permitirá adaptarnos a las necesidades de cada niño con TEA.</p>
<p>Marina y la Luz. Es un cuento interactivo sin palabras en el que los niños se convierten en los propios editores y han de crear la historia según las imágenes que se van mostrando. Dispone además de un espacio de descarga de juegos y actividades basados en las ilustraciones del cuento.</p>
<p>Social Stories. Es una herramienta de iOS que nos permite crear historias sociales, permitiéndonos subir imágenes, audios y textos. Si bien está en inglés, se puede trabajar perfectamente con ella e incluir toda la información en castellano.</p>
<p>Story Creator. Permite la creación de cuentos con fotos, vídeos, texto y audio y, por tanto, un recurso muy útil para la creación de historias sociales y habilidades del día a día.</p>
<p>Pixton. Se trata de una aplicación online para crear cómics y animar a los alumnos a trabajar la escritura creativa a través de la generación de historias de manera individual o en equipo. https://www-es.pixton.com/</p>
<p>Cuentos con Genially. Se trata de una aplicación muy sencilla, a través de genially y de aplicaciones de “Sandbox education” (Chan Chan, Atrezo y Multi S’Kins++) en el que se puede crear una historia con diversidad de personajes, paisajes y música... Enlace: https://view.genial.ly/60996cf6a273290d9e4859d2</p>
<p>Ymagina. Se trata de una App de Ipad que estimula el aprendizaje de la escritura de forma muy creativa, mediante la superación de retos. Incluye diferentes juegos</p>

(deletrear, leer, escribir...) y cuadernos que fomentan el aprendizaje autónomo: https://ymaginaproject.com/
El juego de las palabras. https://www.vedoque.com/blog/2012/06/otro-juego-el-autobus-de-las-palabras.html . Se trata de un juego en el que aparecen autobuses con diferentes plazas libres y el alumno ha de crear palabras para completar esas plazas libres arrastrando las letras. Tiene diferentes niveles de dificultad.
Aplicación de Genially con la que a través de dados online (que incluyen pictogramas) permite trabajar las historias orales y escritas de forma creativa, para alumnos con TEA que poseen comunicación y un adecuado desarrollo cognitivo: https://view.genial.ly/6047e50800951b16166bbef3/presentation-pictogramas-historias-con-dados
Otras App para la creación de historias sociales. Pueden resultar de gran utilidad para el alumnado con TEA y pueden ser creadas a través de pictogramas. En este caso, en la Web de ARASAAC (Aula Abierta), se puede acceder a algunos ejemplos concretos (http://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-historia-social).
Blog Las Palabras Azules (https://elmarescolorazul.blogspot.com/). Se trata de un blog que surge a través de un proyecto colaborativo en el que se incluyen, recogen y compartes recursos y experiencias de docentes que mediante el uso de las TIC han pretendido mejorar el proceso de composición escrita en los escolares.
Aplicaciones para trabajar problemas derivados de la dislexia. Algunas de las App que es preciso indicar son: a) busca la letra Lite; b) Matching! Mi primer Brain Training; c) Las Cazafaltas. El gran juego de la ortografía; d) ¡A la granja!; e) ¿Adivina Quien? f) Albaplanet; g) Letris 4: el juego de las palabras.
Otras aplicaciones basadas en cuentos que mejoran las habilidades comunicativas y el aprendizaje de las letras, especialmente en alumnos con NEE: Smile an Learn, Pictoeduca, Alfamonstruo o el mundo de Teo.
Otras aplicaciones útiles para crear cuentos e historias: <i>Thinglink</i> , <i>Word Tamer</i> , Digital Storytelling, Make beliefs Comix, Storybird (https://storybird.com/)
Recopilación de recursos para mejorar la lectoescritura: https://www.symbaloo.com/mix/lectoescritura-recursos
Otras actividades de lectoescritura para niños de infantil y primaria mediante juegos (https://clic.xtec.cat/projects/lectura/jclic.js/index.html ; El tren del alfabeto Lola; Ludiletras

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión de estudios realizada en este trabajo, así como la recopilación de experiencias, recursos y App, constatan la utilidad de las TIC-TAC para mejorar la competencia escritora, la motivación y el desarrollo de la creatividad y, en definitiva, el rendimiento académico. Del mismo modo, el éxito en los resultados requiere que el profesorado esté adecuadamente formado, que los centros dispongan de los recursos necesarios para ello, del fortalecimiento de las TIC y de los procesos de formación necesarios para una buena aplicación, así como una adecuada selección de las herramientas y recursos, atendiendo a nivel educativo, nivel de exigencia, objetivos a conseguir y la funcionalidad de los aprendizajes a adquirir.

REFERENCIAS

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429501234>
- Bautista, S., & Méndez de Cuellar, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107.
- Brewster, M. (1989). *Creative writing and the gifted*. *Gifted Child Today* 12 (6), 24-25. <https://doi.org/10.1177/107621758901200606>
- Condori, R.V. (2015). *Aplicación de realidad aumentada en el aprendizaje de la lectoescritura*. Tesis de Grado. Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/7593>
- Falceto Macarulla, B., Coiduras Rodríguez, J.L., & Rovira Sanz, G. (2016). La creación de una herramienta competencial para analizar actividades basadas en el Mlearning en la Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 27-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409003>.
- Hernández y Hernández, D., Cassany, D., & López González, R. (2018). *Prácticas de Lectura y escritura en la era digital*. Editorial Brujas.
- Jampole, E. S., Konopak, B. C., Readence, J. E., & Moser, E. B. (1991). Using mental imagery to enhance gifted elementary students' creative writing. *Reading Psychology*, 12(3), 183- 197. <https://doi.org/10.1080/0270271910120301>

- Latorre, M.J., Bermúdez, M. y García, A. (2021). *TIC, innovación docente y buenas prácticas. Desarrollo de una experiencia formativa en centros educativos*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado* 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Magadán, C. (2013). *Integración de las Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Cengage Learning.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Utilización de las TIC en alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Diagnóstico y diseño de aprendizaje y evaluación*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF).
- Orozco Cazco, G.H., Tejedor Tejedor, F., & Calvo Álvarez, M.I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>.
- Prendes Espinosa, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* 46, 187-203. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.12>
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortés-Montalvo, J. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 56, 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)
- So, W. C., Cheng, C. H., Lam, W. Y., Wong, T., Law, W. W., Huang, Y., ..., & Wong, W. (2019). Robot-based play-drama intervention may improve the narrative abilities of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities*, 95, 103515. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103515>
- Toledo, P., & Sánchez, J.M. (2017). Realidad Aumentada en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 79-92.
- Ulco Simbaña, L. E., & Baldeón Egas, P. F. (2020). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y su influencia en la lectoescritura. *Revista Conrado*, 16 (73), 426-433.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Alianza.

CAPÍTULO 29.
APROXIMACIÓN NEUROBIOLÓGICA A LOS TRASTORNOS DEL
LENGUAJE ORAL

José Luis Gallego Ortega

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este texto se ha vertebrado en torno a dos puntos principales. En primer lugar se sintetizan los conocimientos actuales sobre las relaciones entre el cerebro y el lenguaje, con especial énfasis en los procesos de codificación y decodificación, y su sustento en unas bases neurobiológicas del desarrollo. A continuación se identifican y describen brevemente los principales trastornos del lenguaje cuyo origen estaría vinculado con disfunciones o daños en las áreas de procesamiento lingüístico o anomalías en los órganos periféricos del habla.

2. CEREBRO Y LENGUAJE

Son muchos los espacios tenebrosos que aún persisten en la relación entre el lenguaje y el cerebro, que demandan un mayor esfuerzo investigador. Se admite que muchos de los trastornos del lenguaje derivan de afectaciones en las áreas del cerebro. Pero poco se conoce acerca de cómo el cerebro procesa y controla el lenguaje, lo que sin duda constituye un tópico relevante para la investigación actual.

2.1. Procesos de codificación y decodificación

La comunicación se produce cuando dos o más interlocutores intercambian mensajes dentro de un proceso de carácter bidireccional. Este proceso requiere transformar mediante las reglas de un código la formulación de un mensaje (codificar) y aplicar inversamente las reglas de ese código a un mensaje codificado para obtener la información (decodificar). Nuestro interés es, pues, la comunicación humana, para advertir la imbricación de los sistemas neurofisiológicos y su responsabilidad en la producción y comprensión del lenguaje, en tanto que sistema funcional en el que participan estructuras corticales y subcorticales (Castaño, 2003; González y Hornauer-Hughes, 2014), además de las reconocidas áreas de Broca y Wernicke.

En este proceso tan complejo deben reconocerse varias fases en la codificación y transmisión (Crystal, 1983). Primero hay una codificación y transmisión *neurológicas* (el mensaje se codifica para ser transmitido por el sistema nervioso); luego, las señales neurológicas se traducen en *fisiológicas* (mediante el control motor de movimientos implicados en el proceso de comunicación, especialmente los órganos vocales, las manos y los brazos), y, por último, este complejo sistema de comunicación se manifiesta mediante el movimiento de las estructuras corporales utilizadas para la transmisión de los mensajes, estructuras que han de describirse *anatómicamente*. Especial mención merecen los aspectos anatómicos y fisiológicos de la comunicación, cuando el desarrollo del lenguaje no se ajusta a las pautas o tendencias comunes de la población infantil.

Esta descripción, hecha desde el punto de vista de la producción, puede realizarse de forma análoga en la recepción, donde las señales han de ser percibidas y decodificadas, siguiendo varias etapas (anatómica-fisiológica-neurológica). De esta forma, podría establecerse una ilustrativa organización preliminar de los trastornos del lenguaje a partir del binomio producción vs. recepción. De acuerdo con Crystal (1994), los trastornos en la producción del lenguaje (trastornos de expresión) aluden a una secuencia incompleta de pasos neurológicos, fisiológicos y anatómicos necesarios para codificar el mensaje y transmitirlo. Los trastornos en la recepción del lenguaje (trastornos de comprensión) se refieren a una secuencia incompleta de pasos anatómicos, fisiológicos y neurológicos necesarios para decodificar el mensaje. Codificación (producción) y decodificación (recepción) constituyen los procesos más determinantes de la cadena de comunicación. En ambos intervienen diversos componentes y sistemas neurofisiológicos. Entre ellos, destacan el cerebro y la corteza cerebral, la audición y el sistema fonador (Gallego, 2019). Hablar requiere una coordinación neuromuscular precisa y la ejecución de secuencias motoras muy específicas. Según Lenneberg (1967), son evidentes las relaciones entre el comportamiento verbal y las especializaciones anatómicas y funcionales, como la morfología audio-faríngea, los centros cerebrales del habla, la percepción del lóbulo temporal especializado o la implicación de diferentes aspectos sensoriales y cognitivos.

2.2. Codificación neurológica

Para que la comunicación sea posible, es necesario codificar la información en señales que puedan ser transmitidas para su decodificación, lo cual es posible gracias a una compleja red de conexiones a la que se denomina sistema nervioso. Se trata de un sistema muy complejo, ya que se encarga de percibir estímulos procedentes del mundo

exterior, procesar la información y transmitir impulsos a nervios y músculos. Anatómicamente consta de dos partes: el sistema nervioso central (médula espinal y el encéfalo) y el sistema nervioso periférico (nervios craneales y nervios espinales).

La relevancia del encéfalo reside en su contribución a la evolución del desarrollo del habla y del lenguaje (Webb et al., 2010). Contiene tres partes más voluminosas (cerebro, cerebelo y bulbo raquídeo o tronco encefálico) y otras más pequeñas como el tálamo e hipotálamo. El cerebro representa el centro de coordinación de los procesos de recepción y producción del lenguaje. Está dividido por una hendidura en dos hemisferios cerebrales, unidos por el cuerpo calloso. El hemisferio izquierdo se considera determinante para el razonamiento o el lenguaje; el hemisferio derecho se vincula más con la percepción, imaginación y el sentido artístico o musical. No obstante, también se le reconoce alguna incidencia en la prosodia (tiempo, entonación) y en la pragmática (Salas, 2003). Como ha señalado Crystal (1983, 1994), a cada hemisferio se le reconoce su propio papel y su mayor implicación en unas actividades que en otras, admitiendo que uno de ellos puede ser el dominante (lateralización) pero solo para ciertas funciones mentales. Lo mismo sucede con el problema de la localización al que tanto contribuyeron los trabajos de Broca y Wernicke, o la hipótesis de la equipotencialidad de las zonas cerebrales, que postula una similar participación de todas las regiones en cualquier actividad. En las áreas de Wernicke y Broca es donde se realizan la primera decodificación de las señales auditivo-verbales y la última elaboración del mensaje para su realización articularia (Mesulam, 1990). La cautela, sin embargo, debe imperar y las generalizaciones categóricas evitarse.

Los hemisferios cerebrales se hallan recubiertos por la corteza cerebral o córtex, en la que las células nerviosas tienden a ordenarse en láminas superpuestas o subzonas, cuyo papel integrado en la producción del habla es una realidad (Castilla, 2006; Gómez y Gómez, 1988). Obviamente, estas subzonas, que constituyen el área motora cortical del lenguaje hablado, mantienen entre sí conexiones recíprocas (Gómez y Gómez, 1988).

Según distintos autores (Ardila y Ostrosky, 1991; Ortiz, 1997), el sustrato biológico de las áreas mencionadas se encuentra localizado de la siguiente manera: expresión oral y habla, en el área de Broca, ubicado en las áreas 44 y 45 de Brodmann; comprensión auditiva, en el área de Wernicke, ubicado en las áreas 22, 39 y 40 de Brodmann; lectura vinculada al lóbulo occipital, facultado para interpretar estímulos visuales; por último, la escritura, en el centro de Dejerine, ubicado en área 39 de Brodmann, encargado de la integración simbólica de estímulos visuales que dan cuenta del mensaje escrito. Interesa subrayar que el lenguaje está localizado en el hemisferio izquierdo, sin menoscabo de la

participación del hemisferio derecho en las habilidades lingüísticas. Además, el lóbulo prefrontal se relaciona con la planificación global de aquello que se quiere decir o escribir.

Al cerebelo, órgano encargado de regular el movimiento, se le reconoce también una influencia significativa en la función de los demás sistemas motores que inciden en la producción del habla. Su papel modulador en la función lingüística y su implicación en la producción del lenguaje —y no sólo en la articulación motora del habla—, ha sido revelada en distintos casos de lesiones cerebelosas (Tirapu et al., 2011). La comunicación entre la médula espinal, el cerebelo y el cerebro se visualiza en el tronco encefálico.

Entre estos nervios dobles, el hipogloso, el facial, el trigémino, el vago y el glossofaríngeo desempeñan un papel esencial en la producción de la palabra hablada. Por su parte, los nervios sensoriales óptico y auditivo juegan un papel fundamental en la lectura y en la percepción del habla. Además, la producción escrita, amén de ser una actividad cognitiva compleja, es también una actividad motriz, que involucra a determinados músculos activados por la acción de impulsos nerviosos. La trascendencia de los nervios craneales, por tanto, es alta para los profesionales, por cuanto muestran algún tipo de relación con el habla, el lenguaje y la audición, además de que siete de ellos están relacionados directamente con la producción del habla y la audición (Castilla, 2006; Gómez y Gómez, 1988; Webb et., 2010).

Mención especial merece la médula espinal, que permite la comunicación del encéfalo con las diferentes partes del organismo. Su principal función es transportar la corriente nerviosa que conduce las sensaciones hasta el cerebro y los impulsos nerviosos que trasladan las respuestas del cerebro a los músculos (Castilla, 2006). Como señalan Webb et al. (2010), los profesionales deben conocer que, aunque algunas lesiones de la médula no conllevan repercusiones en la producción del habla, las lesiones en las vértebras cervicales de la médula espinal pueden afectar al habla debido a que los músculos respiratorios están regulados por nervios espinales que atraviesan los agujeros intervertebrales de las regiones cervical y torácica.

2.3. Codificación anatomofisiológica

La fisiología del habla se comprende mejor considerándola conjuntamente con los órganos implicados en su producción. En este caso, sin embargo, nos interesa especialmente el sistema fonador, directamente implicado en el habla.

El aparato fonador es el responsable de la emisión de la voz. Incluye un conjunto de estructuras anatómicas que actúan en la producción del habla. En la emisión de las

palabras participan tres grupos de órganos que se vinculan con la respiración, la fonación y la articulación. Todos ellos constituyen el llamado aparato fonador. La respiración ejerce una acción de control del aire durante la fonación y la articulación. Forman el aparato respiratorio las fosas nasales, la faringe, la laringe, la tráquea, los bronquios y los pulmones. La fonación es el proceso de articulación de los sonidos del lenguaje. El principal órgano de la fonación es la laringe (cuerdas vocales), sin olvidar el relevante papel que desempeñan otras estructuras resonadoras en la producción de los sonidos: la faringe (canal que se extiende desde la base del cráneo hasta el esófago), las fosas nasales (cavidades que conectan el exterior con la faringe) y la cavidad bucal (conjunto de órganos que participan en la articulación). Estas tres cavidades actúan como resonantes de la cualidad de la voz que se produce en la laringe.

Si la fonación es el proceso mediante el cual se origina la voz, la articulación es el “acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos” (Navarro-Tomás, 1970, p. 16). La cavidad bucal desempeña, pues, un papel fundamental en la articulación de los sonidos. Incluye el conjunto de órganos que intervienen en la producción de los sonidos del lenguaje. Aunque todos actúan, en mayor o menor medida, en la realización de los sonidos, Crystal (1983) subraya desde el punto de vista de la patología del habla la lengua y el paladar blando.

2.4. Decodificación auditiva y cerebral

Además del SNC, otros órganos periféricos de recepción desempeñan un papel decisivo en el lenguaje. El oído es el órgano sensorial encargado de la percepción de los sonidos, que juega un relevante papel en la conquista del lenguaje. La adquisición del lenguaje oral depende del procesamiento de la información acústica (Cañete, 2006). El oído consta de tres importantes estructuras neurofisiológicas: oído externo (el pabellón y el canal auditivo), el oído medio (el tímpano y la cadena de huesecillos) y el oído interno (cóclea). Desde esta perspectiva, el sistema auditivo diferencia entre dos regiones o partes: la periférica y la central. El oído externo es el encargado de captar y conducir las ondas sonoras hasta el tímpano. El oído medio es el responsable de transformar las ondas sonoras en energía mecánica. El oído interno se ocupa de transformar la energía mecánica en energía nerviosa. Cuando los sonidos llegan al oído, son convertidos en impulsos nerviosos para ser interpretados por el cerebro. Es decir, mientras el oído externo canaliza la energía acústica y el oído medio la convierte en energía mecánica, el oído interno permite la definitiva transformación de energía en impulsos eléctricos (energía nerviosa).

En la audición están implicados, por tanto, dos sistemas (periférico y central). La vía auditiva central cumple la función de decodificar, procesar e interpretar la información sensorial. Para Cañete (2006), el sistema nervioso auditivo central constituye un sistema complejo con múltiples componentes y niveles, muchos de ellos en paralelo y secuenciales, que a su vez mantienen una organización interactiva. Anatómicamente este sistema está constituido por núcleos, vías del tronco cerebral, subcorteza, corteza auditiva primaria, corteza de asociación y cuerpo calloso. La huella de un desorden del procesamiento auditivo central en el lenguaje es especialmente evidente en la comprensión del lenguaje hablado. El procesamiento auditivo central es la capacidad del cerebro (SNC) para procesar los estímulos sonoros que recibe (Bianchi, 2009). El cerebro identifica los sonidos analizando sus peculiaridades físicas distintivas, frecuencia, intensidad y características temporales. A partir de ahí elabora una determinada imagen de esa señal, que compara con imágenes previas para tratar de comprender lo que se nos dice. En este sentido, el adecuado funcionamiento del sistema auditivo central es fundamental para el reconocimiento y discriminación de los estímulos.

3. PRINCIPALES TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL

Asumiendo que cualquier clasificación de los trastornos del lenguaje es necesariamente arbitraria, el interés de este apartado es organizar, identificar y describir brevemente las principales patologías lingüísticas.

3.1. Trastornos del lenguaje por lesiones cerebrales y del sistema nervioso

Las lesiones del sistema nervioso central y/o periférico pueden producirse a distintos niveles. En este sentido, la *disartria* implica una alteración de la articulación de la palabra (González y Bevilacqua, 2012), que afecta a la expresión del lenguaje debida a trastornos del tono y del movimiento de los músculos fonatorios, secundaria a lesiones del sistema nervioso central (Perelló y Ponces, 1995). Conviene, sin embargo, diferenciar entre *disartria* y *apraxia del habla*. La *apraxia* es un trastorno neurológico del habla que afecta a la habilidad del hablante para producir sílabas y palabras de forma clara y correcta. Implica una alteración en la programación de los movimientos complejos para la producción del habla en ausencia de una parálisis o lesión que impida el movimiento (Gallego, 2019).

Asimismo, como consecuencia de lesiones neurológicas, se han identificado trastornos de tipo afásico. Las *afasias*, en términos genéricos, constituyen un trastorno del lenguaje debido a una lesión cerebral específica (Peña y Pérez, 1995), en el que se

observa alteraciones en el plano expresivo y comprensivo, que limitan la capacidad de la persona para manejar los elementos y componentes significativos del habla. Aunque se reconocen diferentes formas clínicas de afasias, tal vez las más representativas sean las afasias de Broca, que provoca una disminución en la capacidad para producir la palabra (afasia de expresión), y la de Wernicke, que produce pérdida de la capacidad para comprender la palabra hablada y/o escrita (afasia de comprensión).

3.2. Trastornos del lenguaje asociados al aparato fonoarticulador

Se incluyen en este epígrafe los principales trastornos del lenguaje originados por una disfuncionalidad motriz de los órganos de la articulación o por lesiones o anomalías en dichos órganos o en la laringe. Destacan, por su prevalencia, los *trastornos fonológicos*, denominación genérica que se utiliza para referirse a cualquier dificultad funcional en la articulación, sea ésta de carácter fonológico o fonético (Gallego, 2019).

También son frecuentes las *disfonías*. Se trata de trastornos de la voz debidos a lesiones, afecciones laríngeas o anomalías físicas o defectos congénitos en las cuerdas vocales, que precisan de un sobreesfuerzo para mantener la voz y que producen agotamiento al hablar (Gallego, 2019). En consecuencia, en las disfonías se aprecia, con mayor o menor intensidad, una alteración de alguno de los atributos o cualidades de la voz (intensidad, tono, timbre y duración).

Cuando las alteraciones en los órganos implicados en la producción, transmisión o recepción del lenguaje afectan la estructura o función de éstos se reduce la capacidad articulatoria y afloran alteraciones en el habla (Benavides et al., 2017). En estos casos se habla de *disglosias o dislalias orgánicas*. El término *disglosia* alude a una alteración del habla de carácter orgánico por anomalías en las estructuras óseas y musculares de los órganos bucofonatorios implicados en la articulación de los sonidos del lenguaje (Gallego, 2019, 2021).

3.3. Trastornos del lenguaje asociados al sistema auditivo

El oído puede estar afectado por patologías muy diversas. Entre las dificultades de lenguaje más relevantes por lesiones del sistema auditivo (o por un inadecuado funcionamiento del mismo) están las hipoacusias o sorderas. Cuando el sonido no llega a estimular correctamente las células sensoriales del órgano de Corti, el sujeto presenta una *sordera de transmisión o conductiva* (lesión en el oído medio). Ahora bien, si la lesión se sitúa en las células sensoriales o en las vías y centros auditivos, se constata una *sordera*

neurosensorial o perceptiva (lesión en el oído interno). Se habla de *sordera central o cerebral* cuando es producida por la alteración de alguno de los centros auditivos o de sus conexiones.

3.4. Trastornos del lenguaje de origen incierto o multifactorial

A veces, los trastornos del lenguaje tienen un origen desconocido, pudiendo ser atribuidos, entre otros, a limitaciones en el procesamiento lingüístico o a causas genéticas. En estos casos se habla de *disfasia* o *trastorno específico del lenguaje* (TEL). El TEL se define como todo inicio retrasado, lento y alterado del lenguaje, que no puede ser explicado por un déficit sensorial (auditivo) o motor, discapacidad intelectual, trastorno psicopatológico, privación socioafectiva, lesiones o disfunciones cerebrales evidentes (Leonard, 1988, Bishop y Leonard, 2001).

Mención aparte merecen las alteraciones del ritmo articulatorio, de etiología multifactorial. Entre ellas se subraya la *disfemia o tartamudez*. La *tartamudez* es considerada en el DSM-5 (APA, 2013) como una alteración en la fluidez y en el patrón de habla que es inapropiada para la edad del individuo y para las habilidades del lenguaje, que persisten a través del tiempo, y son caracterizadas por una marcada y frecuente aparición de una (o más) de diversas manifestaciones (repeticiones y prolongaciones de sonidos y sílabas, palabras fragmentadas, bloqueos audibles o silenciosos, circunloquios, palabras producidas con un exceso de tensión física, y repeticiones de palabras monosilábicas).

4. CONCLUSIONES

El lenguaje se sustenta en unas bases anatomofisiológicas, se organiza en diferentes niveles del sistema nervioso y su adquisición y desarrollo es el resultado de un proceso de interacción continua del sujeto con su comunidad de hablantes. No obstante, las variables o factores que lo condicionan son múltiples como diversas son también las patologías que lo acechan. Ciertamente esas dificultades pueden tener una base funcional u orgánica, pero gran parte de los trastornos del lenguaje devienen de una lesión en las áreas del cerebro o de disfunciones en la organización de las estructuras y funciones de las partes del cuerpo. En consecuencia, difícilmente se puede prescindir de las bases biológicas, genéticas y neurológicas, si se pretende explicar la patología del habla y del lenguaje.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*; DSM-5 (5th ed). American Psychological Association.
- Ardila, A. y Ostrosky, F. (1991). *Diagnóstico de daño cerebral. Enfoque neuropsicológico*. Trillas.
- Benavides, B.C., Hurtado, M.E., & Ruiz, A. (2017). Prevalencia de los defectos del habla en pacientes con maloclusiones dentales. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2, 189-202. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58194>
- Bianchi, M.A. (2009). Desórdenes de procesamiento auditivo (central). *Revista Faso*, 16(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48162006000300014>
- Bishop, D.V.M. y Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press.
- Cañete, Ó. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 66, 263-273. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48162006000300014>
- Castaño, J. (2003). Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. *Revista de Neurología*, 36(8), 781-785. <https://doi.org/10.33588/rn.3608.2002206>
- Castilla, J. (2006a). Neurofisiología cerebral del lenguaje. En J.L. Gallego (Dir.), *Enciclopedia temática de logopedia* (pp. 21-43). Aljibe.
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Cátedra.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. Taurus.
- Gallego, J.L. (2019). *Nuevo manual de logopedia escolar*. Aljibe.
- Gallego, J.L. (2021). *Dificultades de lenguaje oral. Atención psicoeducativa en la escuela infantil* (3ª ed.). Editorial Técnica Avicam-Fleming.
- González, R.A. y Bevilacqua, J.A. (2012). Las disartrias. *Revista del Hospital Clínico Universidad de Chile*, 23, 299-309.
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista del Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25, 143-53.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Mesulam, M.M. (1990). Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language and memory. *Annals of Neurology*, 28, 597-613. <https://doi.org/10.1002/ana.410280502>
- Navarro-Tomás, T. (1970). *Pronunciación Española*. CSIC.

- Ortiz, T. (1997). *Neuropsicología del lenguaje*. CEPE.
- Peña, J. & Pérez, M. (1995). *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Masson.
- Perelló, J. y Peres, J. (1977). *Fisiología de la comunicación oral*. Científico Médica.
- Salas, M. (2003). *Genética y lenguaje*. Real Academia Española.
- Tirapu, J., Luna, P., Iglesias, M.D. y Hernáez, P. (2011). Contribución del cerebelo a los procesos cognitivos: avances actuales. *Revista de Neurología*, 53(5), 301-315.
<https://doi.org/10.33588/rn.5305.2010747>
- Webb, W., Adler, R.K., & Love, R.J. (2010). *Neurología para el logopeda* (5th ed.). Elsevier-Masson.

CAPÍTULO 30.

**FOSTERING LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCES
THROUGH CULTURE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION: A
TEACHING PROPOSAL FOR THE EFL CLASSROOM**

Irene Diego Rodríguez, Arturo Márquez Miranda

1. INTRODUCTION

Nowadays, English has acquired a global status and can be defined as the global language by excellence. According to Kachru (1997) and his theory of the Circles of English, it is possible to see how English is spoken as a mother tongue (Britain, USA, Australia, South Africa, Canada, and New Zealand), as a second language with official status (India, Nigeria, Jamaica, and Philippines), and as a foreign language. Due to this unprecedented and huge expansion, “the English language ceased to be the sole possession of the English some time ago” (Rushdie, 1991, p. 70), and it became the language of many other peoples. Therefore, English as a Foreign Language (hereafter EFL) teaching needs to include non-mainstream cultures in order to strengthen its geographical extent. Accordingly, English teaching should “develop learners’ intercultural sensitivity” (Wandel, 2003, p. 72) and not only focus on the traditional British and American cultures. That is why a large number of countries and cultures, which for decades have been left aside, should no longer be neglected in the teaching of EFL.

The former colonies of the British Empire stand for countries and cultures where English is spoken either as a first language or as a second language with official status and, therefore, they should be thought through when teaching EFL. It cannot be forgotten that studying a language automatically goes hand in hand with studying a culture; that is why it is crucial to encourage students to become familiar with it. This paper aims to establish a firm connection between Postcolonial Literature as “one source of input to language learning” (Maley, 2001, p. 185) in the EFL classroom and the development of two key competences: 1) Competence in linguistic communication and 2) Cultural awareness and expression.

The current standing legislation demands students' acquisition of seven key competences. They are listed in *RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (article 2.2, p. 172) and defined as key skills that will provide students with knowledge and abilities for the wide range of tasks and problems they may encounter in a globalised world. The aforementioned key competences are the following: 1) Competence in linguistic communication, 2) Mathematical competence and basic competence in Science and Technology, 3) Digital competence, 4) Learning-to-learn competence, 5) Social and civic competences, 6) Sense of initiative and entrepreneurship, and 7) Cultural awareness and expression. A definition of each competence is offered in *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. For this paper, the focus is mainly on the development of the linguistic as well as the social and civic competences due to their close relationship with language teaching and learning. Based on the standing legislation, the competence in linguistic communication refers to the ability to use oral and written language to communicate and interpret. Therefore, in a foreign language, it implies the ability to understand and communicate with other people and other contexts. That is why we intend that our students should be able to understand and communicate with all English speakers, regardless of the contexts and cultural background they come from. As for the social and civic competence, it refers to the capacity to understand the social reality of the world we live in, to use democratic citizenship and to incorporate different individual behaviours and mix with other people. We definitely aim to help our students understand the world they belong to as well as having them understand the different behaviours, attitudes, and perspectives people have in English speaking cultures.

An innovative teaching philosophy and proposal will be designed using specific materials and activities to introduce students to all these countries, taking the Spanish legislation and curriculum in force as a point of departure to make them aware of the current diversity of the English language.

2. MATERIAL

India was considered the *Jewel of the Crown* for the British Empire due to its resources and privileged location, and this explains why we have opted for the unit of work based on this country as an example in order to illustrate our teaching proposal and

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

show the resources we plan to offer our students. It is entitled *A Passage to India*. We use the title of one of Rushdie’s masterpieces to invite our students to cross the threshold to a fascinating and captivating country [see Table 1].

Table 1

Unit 2: A Passage to India

UNIT:	2	<i>A Passage to India</i>	2 weeks
CONTENTS			
BLOCK I: Comprehension of oral texts	Listening strategies: Extracting specific information from a video related to job interviews and staff selection processes.	Sociocultural and sociolinguistic aspects: <ul style="list-style-type: none"> • Sensitivity: helping students to learn and understand a different culture. • English culture acquisition: teaching students appealing aspects and customs from India. • Engagement: encouraging students to attend classes with a joyful feeling to study English and live in India. 	
BLOCK II: Production of oral texts	Speaking strategies: Participating actively in cooperative groups while assuming the different roles required for a group job interview.		
BLOCK III: Comprehension of written texts	Reading strategies: Scanning reading texts related to Indian culture and traditions: the caste system and Bollywood.	Communicative functions: <ul style="list-style-type: none"> • Talking about jobs and the qualities related to them. • Asking and answering 	

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

<p>BLOCK IV: Production of written texts</p>	<p>Writing strategies: To understand the differences between active and passive voice while raising awareness of Indian historical figures in order to write biographies about well-known Indian people.</p>	<p>questions in job interviews.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Showing command of Indian relevant historical and well-known figures. <p>Syntactic-discursive structures:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction to the different between passive and active sentences combined with different verbal tenses. • Revision of mixed active tenses. • Extension of the passive voice of reporting verbs. <p>Vocabulary:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction to jobs and job interviews. • Revision of adjectives for description. • Extension of idioms related the field of work. <p>Pronunciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmental features: different between /v/ and /b/ • Suprasegmental features: word stress in previously taught words
<p>CROSS-CURRICULAR ELEMENTS</p>		
<p>Promotion of reading habits</p>	<p>Awakening student’s curiosity about India through authentic reading online materials and realia.</p>	
<p>Audiovisual communication &</p>	<p>Discovering and expanding student’s knowledge of</p>	

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

ITC	Indian film and music genres, and industry.
Values	Promoting intercultural communicative competence through Indian traditions.
RESOURCES	
<p>Teacher-made handout</p> <p>Online blackboard: <i>Padlet</i></p> <p>Bingo cards</p> <p>Podcast ‘Odd job interviews’, taken from: https://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/2014/02/140227_6min_odd_interviews.shtml</p> <p>Bollywood song ‘Lovely’ taken from: https://www.youtube.com/watch?v=HT7g_9eNnYk</p> <p>Job vacancies in Delhi adapted from: https://in.indeed.com/Advertising-jobs-in-Delhi,-Delhi</p>	<p>TYPES OF LEARNING ACTIVITIES</p> <p>- Role-play</p> <p>- Gap-filling exercises</p> <p>- Team competition</p> <p>- Brainstorming</p> <p>- Think-pair-share activity</p> <p>- Bingo competition</p>
EVALUATION	

	Evaluation tools	<p>Rubrics and evaluation grids</p> <p>Tests</p> <p>Both written and oral texts</p>
EVALUATION	Specific learning outcomes	<p><i>It is expected that students will:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Write biographies using appropriate structures, active, and passive voices. • Be able to use the lexicon associated to jobs and job interviews in a role-play. • Differentiate the pronunciation of the sounds /v/ and /b/ in conversations. <p>Acquire further knowledge of</p>

		<p>Indian society, Indian English, and Indian culture.</p>
	<p>Competences</p>	<p>Achievement indicators</p>
	<p>1. Competence in Linguistic Communication 2. Mathematical competence and basic competence in Science and Technology 3. Digital competence 4. Learning-to-learn 5. Social and civic competences 6. Sense of initiative and entrepreneurship 7. Cultural awareness and expression</p>	<p>Performance outcome 1. Competences (1,5,7): To achieve and understand a correct use of active and passive voices when writing biographies about historical Indian figures. Performance outcome 2. Competences (1,4,5,6,7): To use a wide variety of common expressions and vocabulary in</p>

		<p>job interviews during a role-play.</p> <p>Performance outcome 3. Competences (1,3,4): To properly distinguish the pronunciation of /v/ and /b/.</p> <p>Performance outcome 4. Competences (1,5,7): To learn about Indian society in order to gain further understanding of the presence and relevance of the English language there.</p>
--	--	---

Note. Unit 2: A Passage to India.

3. RESULTS

Language and culture are intricately interconnected and, therefore, teaching and learning EFL inevitably involve teaching and learning the cultures of all of all their peoples. The unceasing spread of English worldwide resulted in using it as an international language. That is why a unit of work which revolves around a country that most Spanish students are not familiar with needs to awaken students' curiosity from the very beginning to achieve success with this innovative proposal. We suggest an attractive cinema industry, the Hindu six-season calendar, the spices, the caste system, the Indian world of work and key figures not only from a historical perspective (Mahatma Gandhi or Rudyard Kipling), but also current actresses (Aishwarya Rai), film directors (Deepa Mehta) or writers (Salman Rushdie) as well as other influencing artists, such as musicians and composers.

We firmly believe in the potential of our proposal and in the necessity of implementing it inside the classroom, in different Spanish educational centres, specifically in groups with an upper-intermediate level of English. The results will shed light on its efficiency because, so far, we can only offer a teaching proposal from a theoretical point of view, a fact which clearly represents the limitations of this paper.

4. DISCUSSION

Teaching EFL implies “ligar su aprendizaje con cierta información sobre los países en los que se habla” (Alcaraz & Moody, 1983, p. 118). EFL teachers need to make students aware of this diversity of English and introduce their students into the different cultures that surround this language, as it cannot be forgotten that studying a language also implies studying a culture. Nevertheless, with regard to the English language, the obstacle is found when teachers need to decide which English and which culture they are going to work on inside the classroom. It is perfectly possible to introduce and give some basic notions about all the different countries and cultures in which English is spoken, and work with their history, geography, politics, lifestyle, traditions, literature, etc. That is why these different cultures and countries lie at the core of the teaching philosophy and the teaching proposal designed for this paper. Art is going to be our main pillar, as teaching through literature enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space, and to come to perceive traditions of thought, feeling, and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows (Carter & Long, 1991, p.2).

Therefore, a syllabus design, containing ten units of work, has been carefully planned to enhance and strengthen the following countries: England, Ireland, Wales, Scotland, USA, Canada, India, South Africa, New Zealand and Australia. Contents are divided into four blocks: 1) comprehension of oral texts, 2) production of oral texts, 3) comprehension of written texts and 4) production of oral texts. These four blocks present sociolinguistic and sociocultural aspects, communicative functions, as well as a wide range of syntactic and discursive structure.

5. CONCLUSIONS

In EFL teaching and learning processes, what is still widespread is an approach which privileges and advantages “standard varieties of English, native English-speaking teachers and white teachers of English” (Rubby, 2015). Our proposal aims to dethrone this idea by giving an equal status to countries and cultures where English is spoken as a first language or has an official status in order to integrate English diversity in our class. Enriching the syllabus with authentic materials from Indian sources, as has been illustrated above, will undoubtedly stand for a source of motivation for students and teachers, who will have the opportunity to discover and enjoy together this innovation. It is no longer possible to present EFL students with examples only of British and American cultures (Otwinowska-Kasztelanica, 2011) because we need to think about the great multicultural diversity of native English speakers today. In conclusion, the existence of world Englishes will continue questioning the traditional models of teaching EFL.

REFERENCES

- Alcaraz, E. & Moody, B. (1983). *Didáctica del Inglés: Metodologías y Programación*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Carter, R.A. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Kachru, B.B. (1997). World Englishes and English-Using Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.
- Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom. In: Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 180-185. Cambridge University Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria,

la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 6986-7003. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

Otwinowska-Kastelanica, A. (2011). Do We Need to Teach Culture and How Much Culture DO We Need? In Arabski, J. & Adam Wojtaszek (Eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learnings*, pp. 35-48. Springer.

RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-546. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

Rubdy, R. (2015). Unequal Englishes, The Native Speaker, and Decolonization in TESOL. In Tupas, R (Ed.), *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*, pp. 21-41. Palgrave.

Rushdie, S. (1991). Commonwealth Literature Does Not Exist. In Rushdie, S. (Ed.), *Imaginary Homelands: Essays and Criticism*, pp. 63-70. Granta.

Wandel, R. (2003). Teaching Indian in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach? In: Byram, M. & Grundy, P. (Eds), *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, pp. 72-96. Short Run Press.

CAPÍTULO 31.

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN
PROFESIONAL EN GALICIA**

Olaya Santamaría- Queiruga, Raquel Mariño-Fernández, Eva M^a Barreira-Cerqueiras y
Carmen Sarceda-Gorgoso

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del empleo y de inserción laboral constituye una de las bases sobre las que se asienta el desarrollo productivo de un país. Merino, Martínez y Valls (2020) señalan que, en los últimos años, los vínculos que se vienen estableciendo entre la formación y la inserción laboral promueven una mayor puesta en valor del sistema de Formación Profesional⁸. Este progreso trajo consigo un mayor reconocimiento y prestigio que supuso también un incremento, paulatino y constante, de la matrícula en este tipo de enseñanzas. Según se recoge en los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en esta última década se ha incrementado un 60.4% el número de matrículas en FP y, en el actual curso 2020-21, se ha producido un incremento de un 5.2% (Ministerio de Educación y Formación Profesional., 2019). Todo ello pone de manifiesto la extraordinaria capacidad que ofrece la FP a la hora de desarrollar las competencias profesionales y personales precisas que permiten el acceso al mercado laboral en las mejores condiciones (Mariño-Fernández et al.,2021; Queiruga-Santamaría et al., 2021; OCDE., 2020).

Es en este desafío en donde el profesorado cobra un papel fundamental, pues la calidad de su formación en competencias pedagógicas y la sintonía con las demandas sociolaborales actuales marcará la consolidación de un adecuado perfil profesional, la asunción de un buen rol docente y el correcto desarrollo de su futura actividad educativa.

En el caso de la etapa de FP este reto formativo se complica al convivir dos tipologías de perfiles docentes, el profesorado de educación secundaria (PESFP) y el profesorado técnico (PTFP), a los que se les exige una formación pedagógica y didáctica habilitante para el ejercicio de la función docente en esta etapa. En el primer caso, al disponer de una titulación universitaria, su formación pedagógica específica se resuelve

⁸ Formación Profesional: en adelante se utilizará FP para referirse a ella.

con la realización de un Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional o titulaciones equivalentes. En el caso del profesorado del cuerpo técnico de FP, hasta no hace mucho tiempo, su capacitación docente se encontraba en un limbo legal, ya que no podían acceder al Máster por no ser poseedores de estudios universitarios y, sin embargo, se les exigía igualmente una formación pedagógica y didáctica para impartir docencia en esta etapa. En este contexto de disparidad es donde, en el año 2017, surge en Galicia el *Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica del profesorado Técnico de FP* (CEFPyD) que, a través de un convenio entre la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela, reconoce esta formación como habilitante para la función docente de este cuerpo técnico. El presente trabajo se sitúa en este escenario y busca analizar el nivel de adquisición de las competencias pedagógicas y didácticas del futuro profesorado técnico de FP.

2. MÉTODO

La metodología seguida en este estudio presenta un enfoque cuantitativo, donde se diseña un cuestionario para la recogida de información, elaborado *ad hoc* para este estudio, en el cual participan un total de 55 discentes. La fiabilidad del instrumento se sitúa en $\alpha=,944$, valor que indica una muy buena consistencia interna. Para el análisis de los datos se combina la estadística descriptiva (a través del programa estadístico SPSS 22.0 para Windows).

1. 2.1. Instrumento

El cuestionario está conformado por 5 dimensiones —datos generales; aspectos motivacionales hacia la profesión docente; grado de desarrollo de competencias; contribución de los módulos del curso a la adquisición de competencias y valoración/satisfacción alcanzada con el curso— con 45 ítems de diversa tipología —dicotómicos, de respuesta múltiple, escalas tipo Likert de 5 opciones de respuesta y preguntas abiertas— y en donde podemos identificar 161 variables. En este trabajo nos centraremos en analizar las variables recogidas en la dimensión de *datos generales* y en la dimensión del grado de adquisición de competencias trabajadas en el curso formativo.

2. 2.1. Participantes

Participan en este estudio un total de 55 alumnos/as, esto es, un 78.0% del total de personas matriculadas inicialmente en el curso. El muestreo ha sido incidental, dado que se ha elegido uno de los últimos talleres presenciales para aplicar el cuestionario

elaborado en el marco de esta investigación. Por ello, han cumplimentado el cuestionario todo el alumnado que en ese momento se encontraban en dicho taller.

De los encuestados, casi dos terceras partes (65.5%) son hombres, mientras que las mujeres representan el 34.5%. En ambos casos, la mayor parte cuenta con más de 35 años (67.3% del total), siendo destacable que el alumnado más joven —entre 20 y 25 años— está compuesto únicamente por hombres (12.7% de la muestra).

En cuanto a la familia profesional de pertenencia, existe un claro predominio de Hostelería y Turismo (27.3%), Imagen Personal (25.0%) —donde cabe destacar que todo el alumnado son mujeres— y Transporte y Mantenimiento de vehículos (20.0%). Las familias de Fabricación Mecánica (14.5%); Madera, mueble y corcho (7.3%); Textil, Confección y Piel (3.6%) y Artes y artesanías (1.8%), tienen una menor presencia. En todas ellas, cabe mencionar también que la totalidad de la muestra está compuesta por hombres. En la tabla 1 es posible apreciar este sesgo de género en la distribución de las familias profesionales del alumnado en función del sexo.

Tabla 1

Sexo y Familias Profesionales de acceso del alumnado del Curso de Especialización

	Sexo (%)		Total (%)
	Hombre	Mujer	
<i>Imagen personal</i>	0	100	25.5
<i>Hostelería y Turismo</i>	73.3	26.7	27.3
<i>Textil, Confección y Piel</i>	100	0	3.6
<i>Transporte y Mantenimiento de Vehículos</i>	90.9	9.1	2.0
<i>Madera, mueble y corcho</i>	100.0	0	7.3
<i>Fabricación mecánica</i>	100	0	14.5
<i>Artes y artesanías</i>	100	0	1.8
Total	65.5	34.5	100.0

Fuente. Adaptación de Barreira-Cerqueiras & Rego-Agraso (2019a)

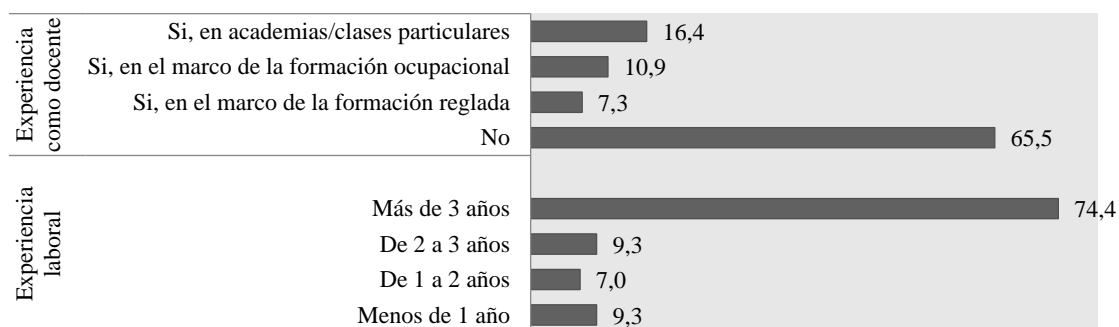
Otro aspecto para mencionar es que un 78.2% de los encuestados posee trabajo mientras el restante 21.8% se encuentra desempleado. En ambas situaciones, los hombres representan una proporción mayor. Asimismo, tal como se recoge en la figura 1, la mayor parte de la muestra cuenta con más de 3 años de experiencia laboral (74.4%) en su campo, pero solamente un 34.6% dice tener experiencia como docentes. De entre las personas

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

que dicen haber ejercido la docencia, un 16.4% lo conforman aquellos que han sido docentes en academias privadas, seguidos por los que han ejercido en el subsistema de formación para el empleo (10.9%) y, por último, los que han participado, de alguna otra manera, en la formación profesional inicial (7.3%).

Figura 1

Experiencia laboral y experiencia docente (%)⁹



Fuente. Barreira-Cerqueiras & Rego-Agraso (2019b)

3. RESULTADOS

La mayoría del alumnado participante en el CEFPyD (tabla 2) considera que tiene un buen grado de desarrollo de las competencias docentes necesarias para un adecuado desempeño de su rol como profesorado técnico de FP.

Tabla 2

Grado de desarrollo de competencias

Variable		Muy bajo/Bajo	Medio	Alto/Muy alto
DC1	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.	10.9%	36.4%	52.7%
DC2	Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.	10.9%	45.5%	43.7%

⁹ Los porcentajes señalados en cuanto a la experiencia laboral toman en consideración sólo los casos que respondieron afirmativamente a la pregunta de “si se encontraban trabajando” (un 78.2% de la muestra). Por el contrario, la pregunta relativa a la experiencia docente ha sido respondida por la totalidad de la muestra.

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

DC3	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.	10.9%	50.9%	38.1%
DC4	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.	14.5%	45.5%	40.0%
DC5	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y la normativa básica que lo regula	32.8%	40.0%	27.3%
DC6	Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.	12.7%	50.9%	34.6%
DC7	Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.	12.7%	41.8%	45.5%
DC8	Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.	9.1%	52.7%	38.2%
DC9	Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la sociedad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.	9.1%	41.8%	49.1%
DC10	Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar y del contexto social en la educación.	12.7%	40.0%	47.3%

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

DC1 1	Valorar la importancia de la educación para la protección del medioambiente y la construcción de un futuro sostenible.	3.6%	36.4%	60.0%
DC1 2	Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.	3.6%	60.0%	36.4%
DC1 3	Conocer las funciones sociales de la educación y las demandas de la sociedad respecto del sistema educativo.	16.4%	36.4%	47.3%
DC1 4	Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, reconocer la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones y valorar los aspectos culturales y formativos vinculados a la formación profesional.	7.3%	27.3%	65.4%
DC1 5	Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.	21.8%	43.6%	34.6%
DC1 6	Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.	12.7%	50.9%	36.4%
DC1 7	Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.	5.5%	36.4%	58.2%
DC1 8	Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5.5%	45.5%	49.1%
DC1 9	Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.	5.5%	56.4%	38.2%
DC2 0	Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras.	14.5%	36.4%	49.1%

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

DC2 1	Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.	10.9%	47.3%	41.8%
DC2 2	Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje que pueden aparecer en el aula y plantear alternativas y soluciones.	9.1%	52.7%	38.2%
DC2 3	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.	18.2%	58.2%	23.7%
DC2 4	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de los módulos o asignaturas correspondientes a la especialización.	5.5%	58.2%	36.3%
DC2 5	Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.	16.3%	43.6%	40.0%
DC2 6	Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.	5.5%	38.2%	56.4%
DC2 7	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.	5.5%	49.1%	45.4%
DC2 8	Conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.	5.5%	36.4%	58.2%
DC2 9	Globalmente consideradas todas las competencias docentes, considero que las tengo desarrolladas a un nivel.	1.8%	67.3%	30.9%

Fuente. Elaboración propia

Haciendo un análisis más pormenorizado de cada competencia analizada, la muestra participante considera que tiene más desarrolladas la **DC14** —*conocer la evolución del*

mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, reconocer la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones y valorar los aspectos culturales y formativos vinculados a la formación profesional (65.4% indican que su grado de desarrollo es alto o muy alto) —, la DC11 —valorar la importancia de la educación para la protección del medioambiente y la construcción de un futuro sostenible (60.0%)—, la DC28 —conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas— y la DC17 —fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes (en ambas competencias, el 58.2% consideran que su grado de desarrollo es alto o muy alto) —, y, finalmente, la DC.26 —dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia (56.4%)—.

Por el contrario, se puede observar (tabla 2) que las competencias menos desarrolladas son la DC23 —conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación (solamente un 23.7% considera que tiene un nivel alto o muy alto de desarrollo)—, la DC5 —conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y la normativa básica que lo regula (27.3%)—, la DC6 —conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional—, y la DC15 —transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo (en ambas competencias, solamente un 34.6% consideran que su grado de desarrollo es alto o muy alto)—.

Por otro lado, el CEFPyD que se imparte en la Universidad de Santiago está compuesto por 15 módulos (véase tabla 3), clasificados a su vez en tres tipologías: módulos genéricos —que desarrollan contenidos relacionados con la evolución histórica del sistema educativo, procesos y contextos educativos, atención a la diversidad del alumnado, competencias profesionales docentes, el vínculo entre familia y educación y la calidad en los centros de FP—; módulos específicos —que desarrollan aspectos vinculados con el proceso didáctico en la formación profesional (FP básica, Ciclos Formativos, recursos educativos digitales en la FP, orientación y acción tutorial, etc.)— y módulos de Prácticum —vinculados con las prácticas docentes que el alumnado realizará en los centros educativos—.

Tabla 3

Módulos del Curso de Especialización de la USC

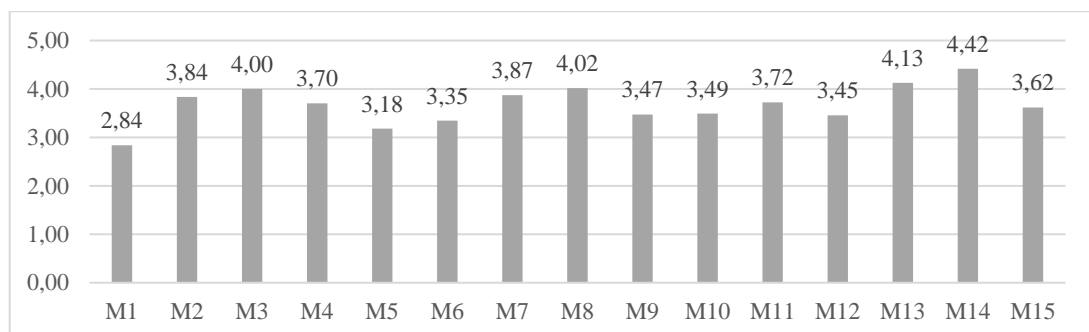
M1 - Evolución histórica del sistema educativo en España y aproximación a la normativa básica que lo regula
M2 - Las competencias profesionales y transversales del rol docente
M3 - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
M4 - Procesos y contextos educativos
M5 - La calidad en los centros de formación profesional
M6 - Sociedad, familia y educación
M7 - Orientación profesional
M8 - La acción tutorial
M9 - Las enseñanzas de Formación Profesional: de la FP Básica a los Ciclos Superiores
M10 - Aprendizaje y Enseñanza
M11 - Recursos digitales de apoyo a la labor docente
M12 - Innovación docente e iniciación a la investigación educativa
M13 - Prácticum I en la especialización
M14 - Prácticum II en la especialización
M15 - Trabajo Final de Estudios

Fuente. Elaboración propia

A la muestra participante se les consultó acerca del nivel de contribución que cada uno de los módulos anteriores tuvo en el desarrollo de las competencias (figura 2), siendo valorados en una escala tipo Likert (1-muy baja; 2-baja; 3-media; 4-alta; 5-muy alta).

Figura 2

Puntuaciones medias de los módulos del CEFPyD según su contribución al desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones otorgadas por la muestra participante proporcionan información esencial para identificar el módulo o módulos que, desde la perspectiva de los encuestados, contribuyen en mayor medida al desarrollo de las competencias docentes. De este modo, si observamos la figura 2, vemos como los módulos 13 (4.13) y 14 (4.42) —Prácticum I y II, respectivamente— son los que obtienen puntuaciones más elevadas y, por consiguiente, los que, a ojos del alumnado encuestado, más contribuyen al desarrollo de las competencias. Le siguen, en orden de mayor puntuación, el módulo 8 (4.02), relacionado con la acción tutorial, y el módulo 3, vinculado con el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. En el lado opuesto se sitúan aquellos módulos con una puntuación más baja. En este caso debemos mencionar el módulo 1 (2.84), que se refiere a la historia de la etapa de la FP en nuestro sistema educativo, y el módulo 5 (3.18) acerca de la calidad en los centros de FP.

Si realizamos un análisis global de las puntuaciones en relación con el nivel de contribución de los módulos al desarrollo de competencias, observamos que se sitúan por encima de la media en todos los casos, a excepción del ya mencionado módulo 1.

4. DISCUSIÓN

Las competencias que el conjunto de la muestra considera como más desarrolladas son aquellas relacionadas con el conocimiento del alumnado y la mejora de la convivencia en el aula (DC1, DC7, DC11, DC17, DC26, DC9), le siguen las vinculadas con el conocimiento del sistema de FP, identificación de necesidades y demandas del mercado laboral (DC14 y DC28) y finalizan con las que contribuyen a la mejora de la práctica docente e innovación educativa (DC18 y DC27). A la par, resulta curioso que las competencias que se consideran menos desarrolladas sean aquellas competencias didácticas básicas afines a la impartición de la formación (DC15, DC16, DC25). Igualmente, es llamativa la valoración global que los encuestados hacen de todas las competencias docentes, ya que de media señalan que su competencia general es de 3.31 sobre un total de 5.00, una realidad coincidente con las conclusiones obtenidas por Valdemoros-San-Emeterio & Lucas-Molina (2014) y Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2017).

Con respecto a la contribución de la formación modular del CEFPyD impartido en la USC al desarrollo de competencias docentes, los participantes valoran, muy por encima de otros módulos y sin ninguna duda, los de Prácticum (13 y 14), concediéndoles un

elevado peso contributivo a su formación como docentes. Esto coincide con los hallazgos obtenidos en otros estudios (Vila & Aneas, 2013; Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, 2011), que verifican que el alumnado muestra una satisfacción elevada con la formación práctica y el desarrollo de competencias. Se constata, como en otros estudios (Mariño-Fernández, et al., 2021; Queiruga-Santamaría, et al., 2021), una polarización hacia la dimensión práctica, que se percibe como más facilitadora de las competencias profesionales docentes. No obstante, no debemos menospreciar que, a nivel general, el conjunto de los módulos obtiene una puntuación muy por encima de la media de la escala.

5. CONCLUSIONES

Como se ha ido comentando, la profesión docente precisa de una serie de competencias pedagógicas y didácticas básicas que todo profesional, independientemente de su categoría, debe poseer y ser capaz de poner en práctica en su actividad educativa. Dichas competencias tienen que ver con el diseño, desarrollo, impartición y evaluación de los diversos contenidos teórico-prácticos presentes en las acciones que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, debido a la naturaleza eminentemente práctica que caracteriza este tipo de formación, el profesorado de formación profesional debe desarrollar, además, otro tipo de competencias de carácter más funcional y transversal que les permitan facilitar a su alumnado, la transferencia de los conocimientos impartidos a sus futuros contextos de trabajo.

Aunque los resultados presentados son de indudable interés para el diseño y desarrollo de la formación en este Curso de Especialización, y el instrumento utilizado (cuestionario) cumple con las exigencias metodológicas exigidas, no cabe duda de que existen una serie de limitaciones que, tal y como hemos mencionado, se podrían superar en próximas investigaciones. Así, hubiera sido más enriquecedor la valoración de la percepción de competencias antes y después de la realización de los períodos de Prácticum (Badía & Gómez, 2014), a tenor de los resultados que señalan la importancia de estos módulos. Igualmente, sería interesante realizar estudios comparativos con las ediciones posteriores del curso de especialización alrededor de estas variables analizadas, así como la realización de una triangulación de datos y estudios de carácter interuniversitario (con otras Universidades que impartan esta tipología de acción formativa). Otro aspecto de interés sería identificar factores facilitadores para la transferencia de sus conocimientos y experiencias profesionales previas, a los contextos formativos y profesionalizantes en los que van a ejercer como futuros docentes.

Igualmente, la introducción de la perspectiva cualitativa, a través de entrevistas y grupos de discusión (con alumnado y profesorado técnico en activo), permitirían enriquecer este tipo de análisis al debatir sobre cómo afrontar problemáticas de actualidad o sobre las fortalezas a visibilizar del actual Sistema de Formación Profesional.

REFERENCIAS

- Badía, A. & Gómez, F. (2014). Educational context conditions affecting the teaching design of University teacher. *Educacion XXI*, 17(2), 169-192. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11484>
- Barreira-Cerqueiras, E. M. & Rego-Agraso, L. (2019a). O curso de especialización en formación pedagógica e didáctica do profesorado técnico de formación profesional: perfil de acceso do aumnado. En *20º Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (pp. 389-395). Instituto do Emprego e Formação Profissional. Delegação Regional do Norte.
- Barreira-Cerqueiras, E. M., & Rego-Agraso, L. (2019b). The academic and professional profile of the future trainers in Galicia (Spain): Characteristics and motivations to become a vocational teacher. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 243-250). <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641006>
- Davoglio, T.R., Spagnolo, C., & Santos, B.S. (2017). Motivação para permanência na docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 175-182.
- Mariño-Fernández, R., Barreira-Cerqueiras, E.M^a., Rego-Agraso, L. & Irscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 193-209.
- Merino, R., Martínez, J. S., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras Curso escolar 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://n9.cl/sfzr>
- OCDE. (2020). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21234

- Queiruga-Santamaría, O., García-Álvarez, J., Lorenzo- Moledo, M. & Santos-González, M.C. (2021) Las competencias personales en la formación del siglo XXI: contribuciones en la promoción de la empleabilidad. En Romero Rodríguez, J.M, Ramos Navas-Parejo, M., Rodríguez Jiménez, C. & Sola Reche, J.M (coord.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 49-57).
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Romero Sánchez, E., Gil Martínez, L., & Almagro Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Rodicio-García, M. L. Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Valdemoros-San-Emeterio, M.A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, 42, 53-60.
- Valenzuela, J., Carla Muñoz, C. & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado*, 22(1), 325-346. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63647>
- Vila, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 6(3), 165-181.

CAPÍTULO 32.

EL JUEGO EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Víctor del Toro Alonso, María Prada Osorio, José María Ruíz Rodríguez y María del Carmen Escribano Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad presente en la vida, especialmente en la primera infancia la cual ofrece información valiosa y guarda relación directa con lo que no es juego (Garaigordobil, 2003). Esto supone relacionar positivamente la actividad lúdica con el desarrollo cognitivo, motor, lingüístico y social (Bodrova y Leong, 2019). De igual forma, nos queda mucho recorrido para conocer en qué aspectos y de qué forma potencia esos aspectos del desarrollo (Del Toro, Ruiz y Jiménez, 2021; Bodrova & Leong, 2019; Gemeroth, et ál., 2019; Lillard, et ál., 2013).

El juego tiene dos componentes (Onetti-Onetti, Ruiz-Montero y Castillo-Rodríguez, 2019); uno de entretenimiento y otro educativo; esto es debido a que a través del juego el niño se divierte y disfruta, pero también aprende, lo que permite el desarrollo de sus dimensiones afectiva, motriz, cognitiva y social. Se trata de una actividad espontánea y natural a través de la cual se establece un lenguaje abierto que a su vez proporciona herramientas que favorecen la expresión de sentimientos y emociones (Albornoz, 2019).

El juego es una actividad libre, innata, que produce placer y favorece la socialización. Posee un papel importante en la escuela como en casa, desencadena numerosos beneficios en la evolución del niño; permite el aprendizaje, desarrolla la creatividad, trabaja las reglas, fomenta la adquisición de habilidades y ayuda a desarrollar la identidad personal, independientemente de presentar una diversidad funcional (Hassing-Das et al., 2017).

Wing defiende que las áreas afectadas en aquellos que presenta TEA son tres; el área de comunicación, debido a las dificultades en la comunicación verbal y no verbal, la socialización, por las dificultades en la reciprocidad social y la flexibilidad e imaginación. Esta triada de limitaciones se denomina “Triada de Wing” (De la Iglesia y Olivar, 2007). Sin embargo con la aparición del DSM-5 esta triada es sustituida por un modelo diádico; de un la unión de las alteraciones sociales y la comunicación, ya que existe una relación y conexión entre ellas y de otro lado, estarían los patrones repetitivos y persistentes en la conducta, los interés o las actividades (DSM-5, 2014).

Existen distintos grados de severidad del Trastorno del Espectro Autista. El nivel 1, requiere apoyo, en él se engloban aquellos que son capaces de establecer una conversación verbal pero con algunas limitaciones, y muestran cierta inflexibilidad en su comportamiento. El nivel 2, requiere un apoyo sustancial, ya que inician poca interacción social, respondiendo de forma atípica o reducida y con frecuencia tienen un comportamiento inflexible, una conducta restringida y repetitiva. En el nivel 3, requiere un apoyo muy sustancial, debido a que presentan un déficit muy severo en las habilidades de comunicación social y dificultad para afrontar cambios (DSM-5, 2014).

La prevalencia del TEA ha ido aumentando progresivamente en las últimas dos décadas (Bölte, Girdler & Marschik, 2018). Auza y Vicari (2018) recalcan las alteraciones de la interacción social y la comunicación y los comportamientos restringidos como la sintomatología más común. A través del juego y con la colaboración del docente se favorece la inclusión de los niños TEA en las aulas, favoreciendo a su vez su desarrollo.

2. EL JUEGO CON NIÑOS EN TEA

El niño que presenta TEA muestra en su mayoría dificultades para desarrollar el juego, por ello es necesario tratar este aspecto, teniendo presente el nivel evolutivo, es decir las potencialidades y las necesidades de cada niño (Deletrea, 2016). Algunas de las dificultades que están presentes en los niños que tienen TEA durante el juego, según Torres (2015), es que tener intereses restringidos, complica la aparición de juegos nuevos y la dificultad para con los demás, afecta a su participación.

Asimismo, puede verse afectado por problemas verbales y no verbales. Para ello, tienden a buscar juegos y actividades que les provoquen sensaciones físicas, esto se debe a que estos niños pueden ser hipo o hiper sensibles. Finalmente añadir que, se observan dificultades en el proceso de ajustar su comportamiento a los diferentes contextos.

Además, Jodrá (2015) y añaden que estos niños presentan dificultades para desarrollar la habilidad de imitación, necesaria para el aprendizaje y el desarrollo del juego, ya que están implicadas las neuronas espejo que son las que nos permiten comprender sentimientos, emociones y movimientos de los demás. A pesar de todo ello, el juego para un niño que presenta TEA sigue siendo una actividad lúdica a través de la cual el niño experimenta placer y diversión (Deletrea, 2016).

Según el equipo de Deletrea (2016) y Álvarez et al (2018) en el juego de niños que presentan TEA se pueden observar algunas características comunes como que suelen centrar su atención a partes concretas de los objetos. Además, muestran preferencias por

los juegos solitarios. Su juegos simbólico y funcional no se caracteriza por ser variado/ espontáneo. También, presentan dificultad para diferenciar la ficción de la realidad. Su capacidad de aprendizaje se ve afectada por las dificultades en imitación. Y, sus intereses son muy restringidos, lo que provoca que muestren poca motivación e interés.

Asimismo a través del juego se fomenta considerablemente la socialización, permitiendo así la inclusión de niños con TEA en las aulas (Aragunde, et al., 2018). Una actitud agradable, cariñosa y positiva son necesarias por parte del docente o por cualquier persona que trabaje con niños que presentan TEA. Según Álvarez et al. (2018) los que tienen que tomar la iniciativa en el tipo de juego que desempeñan. Como profesional se les puede ayudar a variar los tipos y temas de juego, siempre teniendo en cuenta sus propios intereses. Además es necesario proporcionar una consistencia narrativa y estructuras argumentales al desarrollo del juego, esto se hará de forma progresiva. Es conveniente trabajar las diferentes formas de juego sociodramático y las interpretaciones de secuencias narrativas (Álvarez et al., 2018). No obstante, existen estudios en los que se muestra la falta de conocimiento y formación por parte de algunos docentes que tratan con estos niños, además de la dificultad existente para establecer apoyo y coordinación con otros profesionales. Son los propios docentes quienes sienten este desconocimiento y los que buscan mejorar la interacción social y el desarrollo del lenguaje en el niño, recibiendo ayuda para la estructuración de las sesiones (Lopes & Dreux, 2014).

De ahí que Álvarez et al. (2018) exponen algunas sugerencias para estimular el juego en los niños TEA, como son partir de las capacidades del niño; saber en qué etapa evolutiva se encuentra, su grado de autonomía funcional; incorporar juegos que capten su interés y atención; conseguir mayor participación a través del contacto visual y la comunicación; exponer el juego de forma motivadora o evitando dificultar su comprensión con mensajes confusos. También añaden delimitar el espacio de juego; mejorar la comprensión a través de la anticipación y ser sistemáticos en las actividades.

3. MÉTODO

A continuación se presenta un estudio descriptivo - correlacional de tipo cuantitativo, que pretende esclarecer características del juego en TEA, estableciendo frecuencias y relaciones entre distintas variables. Por otro lado, se trata de un estudio no experimental y ex-post-facto, debido a que se estudia el fenómeno tal y como se presenta.

3.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.

Este trabajo se plantea con la intención de conocer el desarrollo del juego en niños con TEA de entre 0 y 6 años, centrándonos en las habilidades imitativas y las relacionadas con el juego simbólico. De igual forma, pretendemos establecer si, pueden existir diferencias relacionadas con el género. Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente expuestos, nuestro objetivo principal es profundizar sobre las características del desarrollo del juego en niños con Trastornos del Espectro Autista en la primera infancia.

Desde este punto las hipótesis son las siguientes:

H1. Los niños TEA muestran dificultades para desarrollar conductas de imitación.

H2. Los niños con TEA muestran limitaciones para desarrollar el juego funcional.

H3. Los niños con TEA muestran limitaciones para desarrollar el juego simbólico.

H4. Existen diferencias significativas en el desarrollo de las conductas de imitación y el desarrollo del juego simbólico en función del sexo.

H5. Existen diferencias significativas en el desarrollo de las conductas de imitación y el juego simbólico en función de los trastornos asociados.

H6. Existen diferencias significativas en el desarrollo del juego.

3.2. Muestra.

Se ha utilizado una muestra de 50 niños con Trastorno del Espectro Autista, con edades comprendidas entre 0 y 6 años de edad de la zona oeste de la Comunidad de Madrid. Todos los participantes cuentan con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista determinado en un informe médico o psicopedagógico, además algunos de ellos muestran trastornos asociados relacionados con el desarrollo intelectual principalmente. También se ha incluido información sobre el tipo de escolarización.

3.3. Instrumento.

El instrumento utilizado es un cuestionario de elaboración propia, basado en diferentes pruebas utilizadas anteriormente en la literatura científica como el Cuestionario del programa de potenciación de habilidades imitativas (Del Toro, 2016) o el Inventario para la evaluación del juego (Gómez, López, y López, s.f.) al que se le ha incluido una variación, sustituyendo las respuestas de tipo dicotómico por respuestas tipo Likert. Este inventario ofrece información sobre el juego motor, funcional y simbólico en TEA. El alfa de Cronbach ha sido 0.972 lo que supone un alto nivel de fiabilidad.

3.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos.

El cuestionario se ha aplicado en la zona oeste de la Comunidad de Madrid, de manera presencial y virtual, en diferentes AET, EOEP generales, centros educativos de Infantil y Primaria preferentes de escolarización TEA y centros de Educación Especial.

Los datos han sido tratados con el programa estadístico SPSS 21.

4. RESULTADOS

Para realizar el análisis de resultados vamos a partir de las hipótesis planteadas en el estudio de tal forma que nos permita analizar todos los datos recogidos. Partiendo de la primera hipótesis, en la que hemos planteado que los niños con TEA de la muestra manifiestan dificultades para desarrollar conductas de imitación, podemos destacar que el 4% no realiza nunca imitaciones de acciones simples, un 24% que lo realiza pocas veces frente a un 36% que es capaz de imitar a menudo y un 36% que lo hace siempre. En el ítem de imitación de acciones complejas, el 18% nunca imita, el 38% lo hace pocas veces, frente al 20% que lo hace a menudo y el 24% es capaz de imitarlas siempre. En las imitaciones de juego funcional, el 14% no es capaz de imitar nunca, el 36% pocas veces, frente al 30% que lo hace a menudo y el 20% las imita siempre. En relación con el juego simbólico se observa que el 36% nunca imita secuencias de juego de ficción, el 40% lo realiza pocas veces frente al 16% que lo realiza a menudo y el 8% que no lo realiza nunca. Por último, en relación con secuencias de acciones sociales tales como saludar y despedir, el 18% de la muestra no es capaz de imitarlo nunca, el 28% lo realiza pocas veces frente al 26% que es capaz de hacerlo a menudo y el 28% siempre.

Teniendo en cuenta estos datos, sobre todo las respuestas referidas a nunca y a pocas veces, podemos decir que los niños con TEA presentan mayores dificultades para imitar acciones complejas (56%), funcionales (50%) y simbólicas (76%). En cambio, en la mayor parte de la muestra no se observan dificultades como es en la imitación de acciones simples (28%) y en la imitación de acciones sociales como saludo y despedida (46%).

En relación a la segunda hipótesis que plantea que los niños con los niños con TEA de la muestra manifiestan limitaciones para desarrollar el juego funcional, destacamos que en el ítem relativo a juego funcional con objetos reales el 14% no lo desarrolla nunca y el 38% pocas veces. Sin embargo, el 40% lo realiza a menudo y el 12% siempre. En relación con el juego funcional con juguetes el 14% no lo realiza nunca, el 26% lo hace pocas veces, el 36% lo realiza a menudo y el 24% lo realiza siempre. En el juego con miniaturas, el 28% no lo realiza nunca, el 28% lo realiza pocas veces, el 24% a menudo y el 20% lo hace siempre. En relación con la realización de juego funcional espontáneo,

el 32% no lo realiza nunca, el 32% lo realiza pocas veces, siendo un 20% los que lo desarrollan a menudo y un 16% los que lo realizan siempre. En el juego funcional con instrucciones de un adulto, observamos que el 14% no lo realiza nunca, el 28% lo realiza pocas veces, frente al 38% que lo utiliza a menudo y el 24% que lo hace siempre. Con respecto a la introducción de variaciones en el juego funcional, el 34% no las acepta, el 48% las acepta pocas veces frente al 10% que las acepta a menudo y el 8% que no presenta dificultad en este aspecto. En relación a variaciones espontáneas en el juego, el 44% no las realiza nunca, el 42% pocas veces, frente al 10% que las maneja a menudo y el 4% que las utiliza sin problema. Por último, el 28% nunca acepta la participación de otra persona en el juego funcional y el 68% pocas veces, frente al 4% que si las acepta siempre.

Observando estos datos sobre juego funcional podemos destacar que la mayoría presentan dificultades en la realización de juego funcional con objetos reales (52%), con miniaturas (56%), en mostrar funciones de objetos (64%), en seguir instrucciones externas durante el juego funcional (70%), en la introducción (82%) y aceptación de variaciones en el juego (86%) como en la participación de otras personas (96%).

Con respecto a la tercera hipótesis relacionada con la presentación de dificultades para desarrollar el juego simbólico en los niños con TEA de la muestra, podemos destacar en el desarrollo de juego simbólico sin objetos el 83% de esta muestra nunca lo desarrolla, el 8% pocas veces y el 9% lo puede realizar a menudo. En el juego relativo a la sustitución de objetos, el 83% nunca lo realiza, el 13% pocas veces y el 4% a menudo. En la atribución ficticia observamos que el 92% de la muestra nunca lo ha desarrollado, frente al 4% que lo realiza a menudo y el 4% siempre. Por último, en el juego con objetos ficticios, el 92% nunca lo ha realizado y el 8% lo puede desarrollar a menudo.

En relación al juego de ficción, es importante resaltar la dificultades manifiestas que presentan los niños con TEA de la muestra para desarrollar acciones de “hacer como sí” o similares. Si observamos, en las cuatro categorías que representan este juego en el cuestionario, en todas ellas se supera el 91% que nunca o pocas veces lo ha realizado.

Para finalizar este análisis, hemos realizado una correlación entre el grupo de niños TEA de la muestra y un grupo control conformado por niños de entre 0 y 6 años con la misma proporción de participantes. De esta forma podemos establecer en qué grado existen diferencias significativas entre estos niños y otros con desarrollo normalizado. Una vez realizada esta comparativa, podemos observar los siguientes resultados:

Tabla 1.

Correlaciones entre TEA y grupo normalizado para la imitación, el juego funcional y simbólico.

Imitación	Juego Funcional	Juego Simbólico
Acciones simples (p< 0.0001)	Acciones funcionales no serias (p< 0.0016)	Sin objetos (p< 0.0001)
Acciones complejas (p< 0.0001)	Acciones funcionales con juguetes (p< 0.0018)	Con sustitución de objetos (p< 0.0001)
Imitación funcional (p< 0.0001)	Juego con miniaturas (p< 0.0001)	Atribución ficticia (p< 0.0001)
Secuencias de juego simbólico (p< 0.0001)	Espontáneo (p< 0.0001)	Con objetos ficticios (p< 0.0001)
Acciones sociales	Instrucciones del adulto	
Acciones simples (p< 0.0001)	(p< 0.0001)	
	Introducción de variaciones (p< 0.0001)	
	Manejo de variaciones espontáneas (p< 0.0001)	
	Introducir otras personas en el juego (p< 0.0001)	

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a los datos presentados, se observan ciertas limitaciones en el desarrollo de habilidades imitativas. Como en trabajos previos, no se observan dificultades en la imitación de acciones simples en el juego o de acciones sociales sencillas y rutinarias, como decir hola y adios, observándose mayores dificultades cuando la imitación se refiere a acciones más complejas con alta implicación motora en las que existen combinación de acciones (Sano, Yamaguchi, Fukatsu, & Hoshiyama, 2020; Chetcuti, Hudry, Grant & Vivanti, 2019). Por otra parte, se muestra una gran dificultad para imitar secuencias de juego simbólico en esta población (Del Toro Alonso, 2015).

En relación con el juego funcional, se observan importantes dificultades en el manejo de acciones funcionales con objetos reales, existiendo menos limitaciones para el manejo de juguetes con utilidad clara. Atendiendo a trabajos previos, el juego funcional puede

estar también alterado en niños con TEA, aunque la mayor dificultad aparece en aquellas acciones de transición al juego simbólico (Thiemann-Bourque, Johnson, & Brady, 2019; Kasari, Chang, & Patterson, 2013). Esto supone una dificultad en el proceso funcional de buscar función en el objeto y mostrarla posteriormente cuando el objeto no tiene un mecanismo claro de acción reacción.

El juego simbólico aparece deteriorado en la mayoría de la muestra principalmente en el juego de ficción sin objetos, en la sustitución de objetos en el juego para representar una acción, en la atribución de propiedades ficticias y para fingir que existe un objeto que en realidad no está presente o no existe. El déficit en el desarrollo del juego simbólico en ha sido constatado anteriormente en investigaciones (Thiemann-Bourque, et al, 2019).

De otra parte, teniendo en cuenta las posibles diferencias entre niños y niñas en relación a las conductas de imitación y de juego de ficción, podemos determinar que en esta muestra no existen diferencias significativas entre niños y niñas en el desarrollo de conductas imitativas y en el juego de ficción, mostrándose resultados similares en cada uno de ellos para las diferentes categorías expuestas. De esta forma, no se puede concretar la posibilidad de que las niñas desarrollen más juego simbólico (Montagut Asunción, Más Romero, Fernández Andrés, y Pastor Cerezuela, 2018).

Teniendo en cuenta los trastornos asociados, es decir en la comparativa entre la muestra con TEA y aquellos niños con TEA y Discapacidad Intelectual, se muestra que existen diferencias en relación con el desarrollo de la imitación de acciones funcionales. En cambio, no se muestran diferencias significativas en el juego simbólico.

Por último, se establece que existen diferencias significativas entre la población de niños con TEA y el grupo de población normalizada en todas las habilidades imitativas, funcionales y simbólicas (Del Toro Alonso, 2015).

5. CONCLUSIONES

Conocer las características del juego en los niños y niñas con TEA es esencial para proponer una respuesta adecuada a sus necesidades. En este trabajo se muestra que el grupo de alumnos que han participado presentan dificultades en habilidades imitativas en acciones complejas y relacionadas con el juego de ficción. De igual forma, el juego funcional con objetos aparece alterado, igual que el juego simbólico.

Atendiendo a esta información, y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio en relación a la muestra utilizada, es necesario crear entornos seguros con interacciones adecuadas que permitan avanzar y desarrollar conductas funcionales y simbólicas a través

del juego. A partir de aquí, se considera necesario generar programas de intervención amparadas en un modelo lúdico y sostenidas en intervenciones que potencien la estructuración de espacios, tiempos y tareas.

REFERENCIAS

- Albornoz, E. J. (2019). El juego y el desarrollo de la creatividad de los niños/as del nivel inicial de la escuela Benjamín Carrión. *Conrado*, 15(66), 209-213. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100209&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A. M., Giraldo, L., Montealegre, S., Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en TEA*. Recuperado de <http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/MANUAL-AT-DEF.pdf>
- Aragunde, P., Rodríguez, J. E., Fontenla, E., y Pazos, J. M. (2018). Autismo y rol del docente en el aula de motricidad en educación infantil. *Revista digital de educación física*, (53), 65-81.
- Auza, A., y Vicari, S. (2018). *Nuestro hijo con autismo*. México: El manual moderno.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2019). Making play smarter, stronger, and kinder: lessons from tools of the mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37–53.
- Bölte, S., Girdler, S., & Marschik, P. B. (2019). The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cellular and molecular life sciences*, 76(7), 1275–1297. doi.org/10.1007/s00018-018-2988-4
- Chetcuti, L., Hudry, K., Grant, M., & Vivanti, G. (2019). Object-directed imitation in autism spectrum disorder is differentially influenced by motoric task complexity, but not social contextual cues. *Autism. The International Journal of Research and Practice*, 23(1), 199–211. <https://doi.org/10.1177/1362361317734063>
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger: trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores*. Madrid: CEPE.
- Del Toro Alonso, V., Jiménez Astudillo, M., y Ruiz Rodríguez, J.M., (2021). Propuesta de intervención desde el modelo lúdico cooperativo en el aula hospitalaria. *Revista de Educación Inclusiva, Monográfico, Aulas Hospitalarias*, 44-58.
- Del Toro Alonso, V. (2015). El juego en niños con necesidades educativas especiales. Estrategias didácticas desde un modelo lúdico. Editorial Académica Española.
- Equipo DELETREA (2016). Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos. España: CEPE.

- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Volumen 1).
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D.H. y Layzer, C. (2019). Play It High, Play It Low: Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(2), 191– 218. doi:10.1080/02103702.2017.1292684
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Kasari, C., Chang, Y., & Patterson. (2013). Pretending to play or playing to pretend. *American Journal of Play*, 6, 124–135.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., y Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lopes, A. G., & Dreux, F. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, 19(2), 171-178. doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012
- Montagut Asunción, M., Más Romero, R. M., Fernández Andrés, M. I. y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11, 42-54.
- Onetti-Onetti, W., Ruiz-Montero, P. J., y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Implicaciones del juego en educación infantil. *Innovación en la enseñanza*. En A. Baena y P. J. Ruiz (Ed.). *Metodologías Activas en Ciencias de la Educación Volumen II* (pp. 291-309). Sevilla, España: Wanceulen S. L.
- Sano, M., Yamaguchi, K., Fukatsu, R., & Hoshiyama, M. (2020). Action performance in children with autism spectrum disorder at preschool age: a pilot study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(4), 289–295. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1580472>
- Torres, D. (2015). El juego pintado de azul: desarrollo de la comunicación social y el lenguaje en niños con TEA por medio de la participación guiada en actividades

lúdicas. Recuperado de http://www.difver.gob.mx/cedaa/wp-content/uploads/sites/6/2015/07/ART%C3%8DCULO_Juego_Autismo_David_Torres_M%C3%89XICO.pdf

Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. K., & Brady, N. C. (2019). Similarities in functional play and differences in symbolic play of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(1), 77–91. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.77>

CAPÍTULO 33.

**LA MIRADA DEL PROFESORADO ANTE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN
ESPAÑA: ESTUDIO CUALITATIVO**

Mónica Gutiérrez-Ortega, Jessica Zaragoza Tomás, Laura Fuentes De Santiago
y Roberto Hernández-Soto

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años de la infancia son un momento crítico para el desarrollo del menor, más aún cuando hablamos de menores con discapacidad o en riesgo de padecerla o en exclusión social. La calidad de las experiencias que tienen los niños en los diferentes entornos es crucial para su desarrollo, por lo que entornos enriquecidos fomentan un desarrollo (Shonkoff y Phillips, 2000). Por ello, la calidad de los servicios prestados en los entornos en los que participa el niño es de suma importancia.

La evidencia científica actual defiende la necesidad de construir entornos competentes, que promuevan aprendizajes contextualizados y significativos donde el niño pueda desarrollarse en las mejores condiciones para potenciar así las habilidades que ya realiza y, para construir otras nuevas (Perpiñán, 2003; Morales-Murillo et al., 2020). Por ello, los entornos naturales adquieren gran importancia, debido a que ofrecen la posibilidad de generar oportunidades de aprendizaje incidental que permitan la adquisición y práctica de habilidades (Dunst et al., 2014; Dunst et al., 2000).

En este escenario, el centro educativo se configura como un entorno natural, donde el niño interactúa de forma directa con adultos significativos para él y le propicia grandes oportunidades de participación y de relación con sus iguales (García-Grau et al., 2020; Pineda et al., 2018).

Para que un centro educativo sea un entorno positivo para el desarrollo del menor con necesidades educativas especiales, es clave una adecuada coordinación entre los servicios de atención temprana y los servicios educativos. Por una parte, el profesional de atención temprana se convierte en un invitado del aula, que colabora, apoya y respeta el trabajo del profesorado, propiciando un ambiente de aprendizaje que favorezca su desarrollo funcional (García-Sánchez, et al., 2014; Orcajada et al., 2020). Y, por otra parte, el profesorado, puede observar al niño en las rutinas del aula y a partir de ahí determinar sus

capacidades individuales, necesidades y funcionamiento y responder planificando y programando oportunidades de aprendizaje que promuevan la práctica y la adquisición de habilidades (Morales-Murillo et al., 2018; McWilliam, 2010). Como propone la DEC (2014), la finalidad ha de ser trabajar al unísono y de forma coordinada para llegar a atender y solventar todas aquellas preocupaciones que surgen al profesorado en el día a día.

Esta coordinación es necesaria ya que como señala Dunst y Bruder (2014) hay una gran variabilidad en los conocimientos, habilidades y competencias de los profesionales de educación infantil para fomentar entornos inclusivos y de calidad. La coordinación facilitará el que se puedan realizar adaptaciones individualizadas (Bruns y Mogharreban, 2008) y que el intercambio de conocimientos para implementar prácticas basadas en la evidencia (Odom y Bailey, 2001) sea una realidad.

El presente estudio pretende descubrir cómo percibe el profesorado de educación infantil a los servicios de Atención Temprana (AT), sus métodos o enfoques de trabajo y sobre los procesos de coordinación entre ambos servicios.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se ha realizado un estudio cualitativo basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1997). La generación de datos se inició con preguntas abiertas, de modo que los códigos, los temas y la teoría puedan identificarse de forma inductiva. Los códigos y los temas, según han ido emergiendo, se han relacionado con los hallazgos anteriores, para poder identificar las similitudes, las diferencias y patrones que subyacen a los datos.

2.2. Selección de los participantes

Los participantes fueron reclutados por mail entre marzo y mayo de 2021. Se incluyó profesorado con perfiles diversos, tanto en su formación como en años de experiencia docente o tipología de centro de origen (público o privado). Una vez alcanzada la saturación de datos no se invitó a participar a nuevos participantes.

Para la realización de este estudio se ha contado con 15 participantes, de los cuales catorce eran mujeres. La edad mayoritaria de la muestra está comprendida entre los 25 y los 30 años, realizando su acción docente en centros públicos y privados, de dos comunidades autónomas de España (Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana). Cabe destacar, que las participantes se encuentran trabajando en centros ordinarios.

2.3. Recogida de datos

Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas. Este método es adecuado para generar datos de gran potencia, ya que se pueden formular preguntas abiertas y se pueden solicitar respuestas más detalladas en un entorno en el que los participantes se sientan cómodos (Mason, 2002).

Todos los entrevistados recibieron previamente información sobre el proceso de la investigación y ofrecieron su consentimiento informado. Se creó una guía temática con preguntas abiertas que se perfeccionó entre las entrevistas para obtener más información sobre los temas importantes que habían surgido (Bogdan y Biklen, 2007). Las conversaciones comenzaron con preguntas generales sobre que entendían por atención temprana, los roles y los enfoques de las prácticas. Posteriormente, se centraron en cómo se percibía la coordinación entre los servicios de Atención temprana y el centro educativo y cómo se habían vivido los procesos de interacción con los especialistas de Atención Temprana. Las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores del estudio, se grabaron en audio y se transcribieron textualmente.

2.4. Análisis de datos

Tras la realización de las transcripciones se llevó a cabo la codificación de las mismas con el fin de analizar los datos de manera objetiva. Se siguieron las fases de reducción, disposición y transformación de los datos, marcadas por Sánchez-Gómez, et al. (2017). Para ello, software de análisis cualitativo MAXQDA versión 12. El análisis de los datos fue realizado por el primer autor, y los códigos y temas se discutieron con otros dos investigadores para comprobar si los códigos se asignaban correctamente a las citas de las transcripciones. Durante el análisis, los códigos se agruparon en temas. Cuando no se generaron nuevos códigos, se asumió que se había alcanzado un grado suficiente de saturación de datos.

3. RESULTADOS

De los datos analizados emergieron dos temas principales: (a) la conceptualización de la Atención Temprana y (b) la Interacción con Atención Temprana. Asimismo, se identificaron dieciséis códigos.

3.1. Conceptualización de la Atención Temprana

En relación con la primera de las cuestiones que se plantean en este estudio, el conocimiento de Atención Temprana por parte de las profesionales de la educación, los participantes definen la Atención Temprana desde diversas perspectivas, atendiendo principalmente al desarrollo motor, lingüístico y emocional. Siempre centrándose en los retos y limitaciones que presenta el menor.

Destaca la perspectiva clínica mayoritaria sobre la Atención Temprana estando sus propuestas de definición alejadas de los presupuestos centrados en la familia y contextos naturales que propone la DEC. Se asume que los profesionales de Atención Temprana llevan a cabo sesiones individuales con el niño, dando pautas a reproducir por la familia o el profesorado.

Además, de forma mayoritaria se considera que una de las principales funciones de estos profesionales es diagnosticar las dificultades que puedan presentar los menores. En su mayoría entienden la Atención Temprana como una *solución* ante un déficit o problema, por lo que consideran importante la labor de dichos profesionales considerándolos expertos. Llegando a comentar que cuando los niños vienen con un informe de dicho servicio es más fácil “ayudarles en su desarrollo”.

La mayoría de los participantes ubica las edades de los niños susceptibles de recibir Atención Temprana entre los 0 y 6 años o “durante los primeros años del desarrollo”, aunque manifiestan dudas al respecto.

Se ha querido conocer desde un punto de vista exploratorio el conocimiento que tiene el profesorado sobre aspectos clave para la Atención Temprana desde un enfoque asociado a las prácticas recomendadas. Cuando se les pregunta sobre las Prácticas Centradas en la Familia, la gran mayoría del profesorado desconoce en qué consiste. Tras observar su desconocimiento, se les pide que reflexionen acerca de en qué puede consistir, alguna de las participantes hace referencia a un cambio relevante en el papel de la familia respecto a la intervención en Atención Temprana, destacando la toma de decisiones y el aporte de información sobre sus hijos. En la mayoría de los casos indican que no tienen conocimiento de centros que promuevan las prácticas recomendadas de la DEC.

Del mismo modo, la mayoría del profesorado desconoce qué es una Atención Temprana en los entornos naturales, relacionándola en algunos casos con una intervención con animales o elementos de la naturaleza. Únicamente cuatro profesionales abordan un acercamiento al término, refiriéndose al cambio de escenario de la intervención, de un centro clínico al entorno cercano del niño donde se desenvuelve como el colegio, su casa y, otros entornos del día a día de los niños.

Cuando se explora el tema sobre el conocimiento de herramientas funcionales del desarrollo y de la calidad de vida del niño y de la familia, la mayoría de las entrevistadas no tienen conocimiento acerca de ellas.

Para finalizar, algunos participantes remarcan la falta de información y conocimiento por parte de la sociedad respecto a la Atención Temprana, alegando que, desafortunadamente, es un campo desconocido.

3.2. Percepción de la interacción con los servicios de Atención Temprana

Se ha pretendido conocer cómo es la interacción, actualmente, del profesorado con los servicios de Atención Temprana. Seis de los participantes negaron haber tenido contacto con dichos servicios en toda su trayectoria profesional y dos, escaso contacto. El resto de las participantes afirman haber tenido un contacto más directo y prolongado en el tiempo. En diversas ocasiones se menciona que el alumno con necesidades especiales ya venía diagnosticado antes de su escolaridad.

Es de destacar que algunas participantes confunden el contacto con Atención Temprana con la relación con el equipo profesional del centro (especialistas de PT, AL y orientadora). Cuando el contacto se produce verdaderamente con un servicio de Atención Temprana, especifican que esa coordinación e intercambio de información se hace por medio del equipo de orientación del centro.

Al preguntar sobre la importancia de la interacción y coordinación entre la escuela y los servicios de Atención Temprana, las respuestas fueron unánimes: es fundamental. Revelan que esta interacción y coordinación posibilitará que tanto el profesorado como el profesional de Atención Temprana conozcan los aspectos trabajados con el niño, disponiendo de toda la información necesaria para ayudar al desarrollo positivo del niño y siguiendo una misma línea metodológica.

Cuando se pregunta a las entrevistadas por qué creen que no existe esa interacción o es insuficiente, manifiestan la falta de tiempo o recursos, problemas económicos de la familia y el cambio de profesorado por sustituciones o interinidades.

A modo de resumen, se presenta una nube de palabras con las entrevistas realizadas y en ellas se puede ver la frecuencia de las palabras expresadas por los entrevistados y que resumen lo expuesto en los resultados.

Figura 1

Frecuencia de palabras con mayor frecuencia.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años, en España, se ha podido ver una evolución creciente en la investigación de la Atención Temprana, desde la implementación de Prácticas Recomendadas (DEC, 2014) y más específicamente en Prácticas Centradas en la Familia (Escorcía-Mora et al., 2018; Escorcía-Mora y Rodríguez-García, 2019; García-Sánchez et al., 2018) lo cual ha conllevado a que muchos servicios de Atención Temprana consideren los entornos naturales de los niños como contextos clave de aprendizaje (CERMI, 2017).

El acercamiento de la Atención Temprana a los centros educativos está haciendo que cada vez los profesores sean más conscientes del trabajo realizado en dichos servicios, pero aún así distan mucho de ser un mundo conocido por el profesorado de la etapa de educación infantil. Aunque se ha visto que la coordinación entre todos los agentes implicados en la vida del niño es imprescindible (McWilliam, 2010), se ha manifestado una falta de interacción entre el personal docente y los profesionales de Atención Temprana.

Uno de los aspectos que más llama la atención es que, a pesar del proceso de transformación que ha experimentado la Atención Temprana en España durante los últimos años, el profesorado participante en el estudio concibe la Atención Temprana desde un punto de vista clínico, desconociendo las prácticas centradas en la familia y en

los entornos naturales. Aspecto que Sánchez et al. (2018) señalaron ya como una carencia de formación en este ámbito en los propios profesionales de Atención Temprana.

En sintonía con las aportaciones de McWilliam (2010), un aspecto relevante de los resultados obtenidos es que todas las maestras concuerdan en la necesidad de que los agentes implicados en la vida del niño, incluido el profesional de Atención Temprana, se encuentren en coordinación para prestar servicios complementarios que apoyen a la calidad de vida del niño y de su familia. A pesar de la importancia otorgada a la coordinación se ha visto que habría que realizar un mayor esfuerzo para que la presencia en el entorno educativo y la coordinación entre profesionales sea una realidad. Los profesionales asocian esta carencia principalmente a problemas de organización y a falta de información.

Se debe considerar que el estudio realizado presenta limitaciones con respecto a la generalización debido a la muestra seleccionada. Sin embargo, los hallazgos ayudan a extraer claves para conocer mejor una situación que se está dando entre dos contextos que deben avanzar de la mano para alcanzar los objetivos comunes que persiguen.

REFERENCIAS

- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Pearson.
- Bruns, D. A. y Mogharreban, C. C. (2008). Working with young children with disabilities: Perceptions, skills, and training needs of Head Start teachers. *NHSA DIALOG*, 11, 54–66. <https://doi.org/10.1080/15240750701831958>.
- CERMI (2017). Documento político del CERMI Estatal sobre Atención Temprana. Por el derecho primordial de la infancia a la salud y a su pleno desarrollo. Colección Inclusión y Diversidad, 20. Editorial Cinca.
- Division for Early Childhood (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Available from <http://www.decsped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C. J. y Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37, 121–132. <https://doi.org/10.1177/0888406413505873>

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., y Espe-Sherwindt, M. (2014). Family Capacity-Building in Early Childhood Intervention: Do Context and Setting Matter? *School Community Journal*, 24(1), 37-48. 10.12973/eu-jer.8.2.513
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., y Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151–164. <https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Escocia Mora, C.T., García Sánchez, F.A., Sánchez López, M.C., Orcajada, N., y Hernández Pérez, E. (2018). Prácticas de Atención Temprana en el Sureste de España: Perspectiva de Profesionales y Familias. *Annals of psychology*, 34 (3), 500-509. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221>
- Escorcía Mora, C. T., y Rodríguez García, L. (2019). *Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia y en Entornos Naturales*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Sánchez, F. A., Rubio Gómez, N., Orcajada Sánchez, N., Escorcía Mora, C. T., y Cañadas Pérez, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(2), 39-55. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.59913>
- García-Grau, P., Fernández-Valero, R., y Morales-Murillo, C.P. (December 4th 2020). *Interpersonal Relationships in Early Childhood* [Online First], IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.94859. Available from: <https://www.intechopen.com/online-first/interpersonal-relationships-in-early-childhood>
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo cero*, 45(3), 6-27.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing. En Mason J., (ed.) *Qualitative researching*. SAGE Publications. 62–83.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Strategies for supporting young children with disabilities*. MD: Brookes Publishing.
- Morales Murillo, C. P., McWilliam, R. A., Grau Sevilla, M. D., y García Grau, P. (2018). Internal Consistency and Factor Structure of the 3M Preschool Routines Functioning Scale. *Infants and Young Children*, 31(3), 246-257. 10.1097/IYC.000000000000117

- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play (Calidad del entorno y de las interacciones en educación infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 395-442.
- Odom, S. L., y Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. En M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253–276). Brookes.
- Orcajada Sánchez, N., Ortuño Cano, E., Quesada Asensio, A., y García Sánchez, F. A. (2020, February). La escuela Infantil. Entorno favorecedor del desarrollo del niño. In *Congreso Internacional de Investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria*.
- Perpiñán, S. (2003). Generando entornos competentes. *Revista de Atención Temprana*, 4, 11-17.
- Pineda Jiménez, C., López Medellín, X., Wehncke, E. V., y Maldonado Almanza, B. (2018). Construir sociedades comprometidas con el entorno natural: educación ambiental en niños del sur de Morelos, México. *Región y sociedad*, 30(72).
- Sánchez-Gómez, M.C., Martín Cilleros, M.V., García Peñalvo, F.J., Muñoz Sánchez, J.L., Pinto, Á., Parra, E. y Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: Estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. V. Martín-Cilleros (Eds.), *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de Estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighbourhoods. The science of early childhood development*. Academic Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

CAPÍTULO 34.

**INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN Y COORDINACIÓN EN LA
PRESTACIÓN DE SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA**

Mónica Gutiérrez-Ortega, María del Mar Alcover Lladó, Roberto Hernández-Soto y
Mónica Jiménez-Astudillo

1. INTRODUCCIÓN

La atención desde un enfoque con Prácticas Centradas en la Familia (en adelante PCF) está ampliamente establecida, a nivel internacional, como el modelo estándar de práctica profesional en la atención temprana (AT) (Espe-Sherwint, 2008). Posicionada como parte del paradigma de los sistemas familiares, tiene sus orígenes de la relación significativa entre las prácticas de empoderamiento y de ayuda (Dempsey y Keen, 2008; Fernández-Valero, 2020). Se posiciona junto con teorías contemporáneas que adoptan un enfoque de sistemas sociales de la atención temprana, para dar cuenta de las relaciones interactivas entre el niño y la familia, y sistemas ecológicos más amplios (Dunst y Trivette, 2009). Su reconocimiento se ha dado tanto por parte del apoyo de entidades internacionales como la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2012), la UNESCO (2015) o la Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC, 2014) como por parte del ámbito científico que sugiere que incluso sus beneficios trascienden a las familias, por su influencia a corto y largo plazo a la comunidad (Gennetian et al. 2017). Siendo uno de los objetivos últimos de la atención temprana la mejora de la calidad de vida familiar (García-Grau et al., 2018).

Las PCF en los servicios de atención temprana se ha vinculado a una mayor satisfacción de la familia con la prestación de servicios, a creencias familiares más fuertes de autoeficacia y sentido de control, y a mayores percepciones familiares de ayuda en relación con los apoyos y servicios del programa (Dunst et al., 2007). Pero mientras que las PCF se han recomendado como la mejor práctica en la intervención temprana para los niños, los objetivos que persiguen pueden ser inconsistentes si no se da la coordinación oportuna entre los diferentes entornos en los que participa el menor y sus familias (Espe-Sherwindt, 2008; Rice y Lenihan, 2005). Por lo tanto, es importante que las miradas de todos los participantes vayan hacia un mismo punto y persigan un mismo objetivo.

En este sentido, el intercambio de información y de conocimiento es fundamental (Dunst, 2018) para que el trabajo conjunto y coordinado sea eficiente. Por ello, los momentos de encuentro familia-profesional, las reuniones conjuntas o los espacios donde poder compartir información deberán ser utilizados de forma eficiente por los profesionales para poder implementar prácticas basadas en la evidencia que incidan positivamente en el niño y en su familia (Odom y Bailey, 2001).

a. La atención temprana en Mallorca (España)

La provisión de servicios en atención temprana en España varía en cada comunidad autónoma. Los centros que ofrecen estos servicios en las Islas Baleares son los CDIAT regulados por el Decreto 85/2010, entre sus funciones están las de favorecer la coordinación y cooperación con los servicios educativos y sanitarios para que haya una visión global de las necesidades de cada niño. De forma complementaria podemos encontrar a la Unidad de Diagnóstico Infantil y Atención Temprana (UDIAP) que coordina la intervención, la planificación, evaluación y el seguimiento y los SEDIAP (Servicios de Desarrollo Infantil y Atención Temprana) y el SVAP (servicio de valoración y atención temprana) que ofrece servicios a las dos unidades anteriormente citadas.

Estos servicios deberían coordinarse según las PCF con las familias y los centros educativos como entorno natural del menor (Dunst et al., 2000). La coordinación entre el centro educativo y los servicios de AT permitirá que el niño adquiera las competencias y habilidades necesarias para poder crecer y aprender, por lo que esta relación ayudará a que el niño se pueda ir desarrollando de la mejor manera posible, siempre teniendo en cuenta sus posibilidades y su ritmo individual. Pues, como señala García et al. (2012) esta coordinación ayudará a que se conozcan las características del niño, así como aumentar las oportunidades de aprendizaje relacionadas con los objetivos propuestos por la familia y los cuidadores del entorno educativo, pues se amplía la zona de trabajo a todos los entornos del niño (Barton y Smith, 2015; GAT, 2000). Es clave cuidar las relaciones de colaboración y de intercambio de información y conocimiento con los contextos educativos ya que los cuidadores principales de dichos entornos necesitan conocer que prácticas son las más adecuadas para incorporarlas dentro de las rutinas del día a día (Pugach y Johnson, 1995; Sheppard y Moran, 2021). Por lo tanto, los profesionales de AT necesitan tener información de primera mano sobre cómo funciona el menor en el contexto educativo, entorno clave en su desarrollo.

El presente estudio tiene como objetivo el conocer la percepción que tienen sobre los procesos de coordinación y colaboración los profesionales de los servicios de AT y los servicios educativos en el contexto de la isla de Mallorca (España). Este objetivo se desdobra en dos, por un parte, se quiere profundizar en la dinámica de funcionamiento entre los profesionales implicados; por otra parte, se quiere conocer si los intercambios de información y conocimiento que se realizan se consideran útiles y eficientes tanto para el profesorado como para los profesionales de AT.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Siguiendo a Creswell y Plano Clark (2007) se ha realizado un diseño explicativo secuencial de método mixto que incluye dos componentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. Con el componente cuantitativo se ha querido conocer la realidad de la visión de las escuelas en cuanto a la coordinación con los servicios de atención temprana. Y, con el componente cualitativo ha supuesto una exploración en profundidad de cómo trabajan los centros de atención temprana [CDIAT, Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica y los Equipos de Orientación y Educación Psicopedagógica (en adelante EAP y EOEP)] para comparar la información obtenida en el método cuantitativo.

En la primera fase del estudio, se utilizó el “Cuestionario de Evaluación de la Coordinación del CDIAT con la Escuela Infantil” realizado por García-Sánchez y Sánchez-López (2012), el cual fue diseñado con el objetivo de analizar la coordinación y relación entre los centros de AT y los centros educativos de Murcia (España). En la segunda fase, a través de entrevistas semi-estructuradas se ha conocido la percepción de los profesionales de la Atención Temprana del contexto analizado. Tras obtener los datos de ambas fases, se ha pasado a la interpretación del análisis completo de los mismos.

2.2. Selección de los participantes

Para dicho estudio, se ha contactado con centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil (0-6 años) y con centros y servicios de Atención Temprana de Mallorca (España). En la primera fase han participado un total de 89 profesionales de colegios públicos, privados y concertados y, en la segunda fase han participado, 3 CDIAT, dos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y un EAP. En el caso de los EOEP trabajan con los alumnos de entre 3 y 12 años (segundo ciclo de educación

infantil y primaria) y, en el caso de los EAP trabajan en el primer ciclo de Educación Infantil, es decir de los 0 a los 3 años.

2.3. Recogida de datos

La recogida de datos ha sido realizada entre abril y mayo de 2021, para posteriormente centrarse el equipo de investigación en los procesos de integración.

El instrumento utilizado para el presente estudio es el propuesto por García-Sánchez et al. (2012) que tiene como objetivo analizar la coordinación y relación entre los centros de Atención Temprana y los centros educativos. Presenta 21 ítems, con de cuatro opciones de respuesta (*Nunca, A veces, Frecuentemente y Siempre*), agrupados en tres bloques dirigidos a (a) obtener información sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación entre los servicios de AT y los educativos, (b) el nivel de efectividad del intercambio de información entre ambos servicios, y (c) el nivel de utilidad de la información y la coordinación.

La entrevista presentó un diseño semi-estructurado que ha partido de una guía temática elaborada por los investigadores del estudio. Se iniciaron las conversaciones partiendo de las características del centro y del enfoque de la atención temprana seguido en el mismo. Siguiendo por sus canales y modos de organización de los procesos de coordinación, y finalizando por los momentos de encuentro y colaboración. Las entrevistas se han ajustado dependiendo del servicio al que perteneciera el profesional para obtener la información más apropiada. Los entrevistados recibieron previamente información sobre el proceso de la investigación y ofrecieron su consentimiento informado. Algunos ejemplos de las preguntas de las entrevistas semi-estructuradas son: ¿Cómo es la relación con los demás servicios? ¿y con la escuela? ¿Creéis que esta relación podría cambiar? ¿Cuáles son las limitaciones de esta relación? ¿Consideráis que la primera visita para hacer el seguimiento se realiza en el momento adecuado?

2.4. Análisis de datos

El tratamiento de los datos cuantitativos se llevó a cabo a través de SPSS 25.0 donde se realizó un estudio de parámetros descriptivos característicos. Para el análisis de los datos cualitativos se siguieron las fases de reducción, disposición y transformación de los datos, marcadas por Sánchez-Gómez, et al. (2017) y se utilizó el software MAXQDA versión 12.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos agrupados en dos temas que han subyacido y que dan respuesta a los objetivos de la investigación.

3.1. Dinámica de funcionamiento en atención temprana

El profesorado participante opina en su totalidad (92,2%) que la coordinación es necesaria ($M=3.74$, $SD=0.60$) y que es necesario que “*siempre*” se incluya la observación del niño en el aula por parte del profesional del AT (78,7%). Además, los profesionales de los centros educativos consideran que “*siempre*” (66,3%) es necesaria la realización de una reunión conjunta entre familia, educadores y profesionales ($M=3.54$, $SD=0.72$).

Cuando se pregunta por la primera visita del profesional de AT para realizar un seguimiento, un 53,9% indica que no siempre se realiza en el momento adecuado ($M=2.49$, $SD=0.81$). En cuanto a las visitas que se hace desde AT a los centros educativos, un alto porcentaje (61,8%) cambiarían la frecuencia de las visitas ($M=2.90$, $SD=0.87$). Además, un 50,6% señalan que desde AT sólo avisan en ocasiones con antelación ($M=3.24$, $SD=0.84$) y solo un 19,1% de los profesores notan que los profesionales de AT tienen “*siempre*” la información necesaria sobre el niño para hacer su trabajo de forma adecuada ($M=2.78$, $SD=0.78$).

En los servicios de atención temprana indican que las relaciones con los centros fluyen pero que existen limitaciones temporales y barreras administrativas que dificultan el tener una mayor presencia. En las entrevistas subyacen las relaciones de coordinación con los EAP o EOEP más que con el tutor que está en el entorno con el menor. Otra limitación que señalan es la rotación de los orientadores: “*lo que nos encontramos es que cambian a los orientadores muy a menudo de colegio... y a veces pues empiezas a abrir un protocolo con un profesional, y al año siguiente ya no está en este colegio y tienes que volver a empezar de nuevo y te hacen esperar.*”. La rotación de los miembros de los equipos de AT es otro aspecto que dificulta la coordinación y el seguimiento de los casos. En cuanto a la relación entre servicios de atención temprana, exponen que hay mucha coordinación entre ellos, iniciando reuniones al inicio y durante el curso.

Tanto desde AT como desde los centros educativos, se apostaría por una mejora pautando reuniones más frecuentes que proporcionen un contacto más directo al profesional de AT con el tutor del menor. Para ello, indican que sería necesario disponer de más tiempo, por ambas partes.

3.2. Intercambio de información

En los procesos de intercambio de información y conocimiento se ha analizado tanto la utilidad del proceso como su eficiencia.

Sobre el primer aspecto, la mayoría del profesorado (73%) considera que en ocasiones les parece adecuado el intercambio de información que se produce ($M=2.85$, $SD=0.82$) y el 78,7% considera que habitualmente tienen suficiente información sobre el niño ($M=2.75$, $SD=0.79$).

En cuanto a la información solicitada por parte de los educadores a los servicios de AT, un 48,3% señala que “*a veces*” ha solicitado cuestiones a observar, destacando que solamente un 4,5% de los encuestados “*siempre*” han solicitado esa información. Por otro lado, un 36% “*frecuentemente*” recibe devolución de la información solicitada a AT, un 30,3% “*a veces*” y un 30,3% “*siempre*” la recibe.

En cambio, cuando los servicios de AT solicitan información, un 52,8% de los profesores consideran que la información que les han pedido es “*frecuentemente*” adecuada ($M=2.02$, $SD=0.81$) y un 75,3% de los encuestados aportan a la profesional de AT la información que han solicitado ($M=3.72$, $SD=0.52$) y un 33,7% consideran que la información solicitada por los profesionales de AT es “*siempre*” adecuada ($M=3.20$, $SD=0.66$).

Si se analiza la calidad de la información que se proporciona, el profesorado indica en un 64% que la información que les proporcionan es “*a veces*” novedosa y diferente de la que recibe de otros profesionales ($M=2.28$, $SD=0.67$). Además, esta información “*a veces*” (39,3%) les es útil para transmitírsela a la familia ($M=2.89$, $SD=0.90$) y un 68,6% perciben entre “*frecuentemente*” y “*siempre*” que la información aportada desde AT les enriquece a nivel profesional ($M=2.99$, $SD=0.85$), y les ayuda a entender mejor al niño con alguna necesidad educativa especial “*siempre*” y “*frecuentemente*” (42,7% y 39,3%, respectivamente).

Cabe destacar que solamente un 32,6% aplican “*siempre*” las orientaciones que le aportan los profesionales de AT, en cambio, un 50,6% las aplica “*frecuentemente*” ($M=3.16$, $SD=0.69$). Además, un 71,9% considera que habitualmente la información que reciben les da seguridad en su trabajo ($M=2.88$, $SD=0.82$). Siendo así, un 47,2% consideran que “*frecuentemente*” los servicios de AT les aportan información de utilidad sobre la patología o diagnóstico del niño ($M=3.25$, $SD=0.75$) y en un 68,5% el CDIAT les aporta “*siempre*” y “*frecuentemente*” información de utilidad para organizar el día a día y la intervención ($M=2.94$, $SD=0.76$).

Sobre la efectividad en el intercambio de información por parte de los equipos de AT indican que sería interesante poder tener un acceso más directo con el tutor ya que es el que tiene información sobre la participación del menor en las rutinas del aula. Consideran una limitación la gran cantidad de alumnos que están en contacto con un único orientador: *“Los tutores te dan muchísima información y el orientador muchas veces sólo está allí apuntando porque no conoce el caso y, claro, siempre tiene que ser como el puente para acceder al cole o a hablar con la maestra”*. Resaltan la riqueza de recoger la información en el contexto del aula directamente o a través de videos que pueda grabar el propio educador. Por parte de los servicios de AT, indican que se deberían facilitar estrategias para que los profesores y las familias puedan acceder la a información existente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a la discusión de resultados del estudio cuantitativo, se ha podido comprobar que los educadores, mayoritariamente, consideran que la coordinación entre ambos servicios es necesaria ya que facilita el trabajo sobre los objetivos y, si la relación es satisfactoria y permanente permitirá que se obtengan mejores resultados.

La información recogida por todos los implicados refleja el momento de reflexión y transformación que se está viviendo en el contexto balear. Los implicados en los servicios de AT y en los servicios educativos son conscientes de los mismos problemas y dificultades, como indica uno de los participantes *“es momento de consolidación, de reflexión, de transformación profesional, de fijar raíces y de identificar metas colectivas. Hasta ahora, había tribus, cada equipo eran una tribu. Ahora hay un modelo y hay unos procesos compartidos”*.

Desde los servicios educativos se valora el trabajo realizado por los equipos de atención temprana. Sienten que los profesionales cuando se acercan al centro educativo cada vez más se *“implican, participan, trabajan directamente con los niños”*. Desde la atención temprana hay *“mucha voluntad por parte de los equipos para entender, valorar y mejorar la educación infantil”*. Se valora el grado de compromiso del profesorado con los alumnos y en especial con los que presentan retos en el desarrollo.

Los datos obtenidos están en consonancia con los recabados en la investigación realizada en Murcia (García-Sánchez et al., 2012), por lo que nos permite ver el proceso de cambio se está produciendo en contextos diversos y que hay sinergias que hacen que las practicas recomendadas por la DEC vayan avanzando en un escenario colaborativo

orientado a mejorar la calidad de vida del menor y de su familia y potenciar el desarrollo del menor en los entornos significativos para él.

REFERENCIAS

- Barton, E. E. y Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69–78.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage. 10.1177/1558689807306132
- Decreto 85/2010, de 25 de junio, por el cual se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios sociales de las Islas Baleares. Boletín Oficial de las Islas Baleares, núm. 099, 1-13.
- Dempsey, I. y Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*, 42–52.
- Division for Early Childhood (2014). DEC recommended practices in early intervention /early childhood special education. Recuperado de: <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C. J. (2018). *Evidence-informed early childhood intervention performance checklists and practice guides* [Winterberry Press Monograph Series]. Winterberry Press.
- Dunst, C. J. y Trivette, C. M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work, 12*(2), 119–143. 10.1080/10522150802713322
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., y Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention, 23*(3), 151–164. <https://doi.org/10.1177/10538151000230030501>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning, 23*(3), 136-143. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>

- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Fernández-Valero, R., Serrano, A. M., McWilliam, R. A., y Cañadas, M. (2020). Variables predictoras del empoderamiento familiar en prácticas de atención temprana centradas en la familia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(3), 128-137.
- García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., y Grau-Sevilla, M. D. (2018). Factor structure and internal consistency of a Spanish version of the family quality of life (FaQoL). *Applied Research in Quality of Life*, 13(2), 385-398.
- García-Sánchez, F. A., Sánchez-López, M. C., Escorcía, C. T. y Castellanos, P. (2012). Valoración de la coordinación entre Atención Temprana y Educación Infantil por Educadores de Escuelas Infantiles. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 141-165.
- Gennetian, L., Darling, M., y Aber, J. L. (2016). Behavioral economics and developmental science: A new framework to support early childhood interventions. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 7(2), 2.
- Hajizadeh, N., Stevens, E. R., Applegate, M., Huang, K. Y., Kamboukos, D., Braithwaite, R. S., y Brotman, L. M. (2017). Potential return on investment of a family-centered early childhood intervention: A cost-effectiveness analysis. *BMC Public Health*, 17, 796. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4805-7>
- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., y Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J., Soler-Costa, R., y Moreno-Guerrero, A. (2020). Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.300857>
- Pugach, M. C., y Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Love Publishing Company.
- Rice, G. B., & Lenihan, S. (2005). Early intervention in auditory/oral deaf education: Parent and professional perspectives. *The Volta Review*, 105(1), 73.
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín Cilleros, M. V., García Peñalvo, F. J., Muñoz Sánchez, J. L., Pinto, Á., Parra, E. y Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo:

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. V. Martín-Cilleros (Eds.), *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de Estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.

Sheppard, M. E., y Moran, K. K. (2021). The Role of Early Care Providers in Early Intervention and Early Childhood Special Education Systems. *Early Childhood Education Journal*, 1(11). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x>

UNESCO (2015). Investing against Evidence the Global State of Early Childhood Care and Education. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233558E.pdf>

World Health Organization (2012) Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. Geneva: World Health Organization. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf

CAPÍTULO 35.

**EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR: UN RETO
PARA INVESTIGADORES Y ACTORES POLÍTICOS**

Emilio Jesús Lizarte Simón y José Gijón Puerta

1. INTRODUCCIÓN

Terminada la década 2010-2020, la política educativa europea ha avanzado decididamente hacia uno de los objetivos que se había propuesto para el año 2020: que el 40 % de las personas de entre treinta y cuarenta años completen algún tipo de educación terciaria, reduciendo la tasa de abandono por debajo del 10 % (CEDEFOP, 2017, 2018). El abandono es entendido en este caso como el porcentaje de personas que no alcanzan una titulación terciaria antes de los 40 años. España, aunque presenta al final de la década unos valores entorno al 20 %, ha hecho un gran esfuerzo de reducción de la brecha con la Unión Europea (UE) en este aspecto, aunque los efectos de la pandemia se harán seguramente visibles en los próximos años y todavía no pueden ser estimados con exactitud.

En relación con este objetivo europeo, uno de los problemas de más calado para la investigación educativa es el del abandono temprano de los estudios superiores, y especialmente el que se produce en la formación profesional (FP) superior. A diferencia de lo indicado anteriormente para el cálculo de los objetivos de la UE a lo largo de este capítulo nos vamos a referir a la *tasa de abandono* como la fracción de estudiantes que se hayan matriculado en FP superior y que no vuelvan a matricularse en los tres siguientes cursos académicos, sin haber obtenido la titulación correspondiente. Las implicaciones de carácter económico y social, así como las consecuencias personales para los sujetos que abandonan su itinerario de preparación para la incorporación al mundo del trabajo, justifican ampliamente la realización de estudios en este ámbito.

Sin embargo, lo específico de la FP hace necesario un abordaje propio, de forma paralela pero independiente al del abandono en otros niveles educativos. Y esto es así porque la formación terciaria de carácter profesional es un factor esencial para la inclusión social, como han puesto en evidencia diferentes estudios en países de la OCDE, que también indican las características singulares que podemos asociar a este tipo de

formación (Asadullah & Zafar Ullah, 2018). Desde nuestra experiencia y trabajo actual en el abandono temprano universitario (Gijón Puerta, 2017; Gijón Puerta & Lizarte, 2019; Lizarte, 2017, 2019), se pretende mostrar con estas reflexiones la necesidad de desarrollar líneas de trabajo centradas en el abandono temprano, pero focalizadas en el ámbito específico de la formación profesional superior, en la que se han desarrollado pocas investigaciones, especialmente en España (Echeverría Samanes & Martínez Clares, 2019), aunque sí existe ya literatura en nuestro país sobre el abandono en la FP para programas preprofesionales y ciclos formativos de grado medio, incluidos dentro de la educación secundaria. Un ejemplo reciente del interés por el abandono en la FP vinculada a la educación secundaria es el proyecto «Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional», que ha generado ya literatura interesante y novedosa sobre el tema (Cerdà-Navarro et al., 2017; Cerdà i Navarro, 2019; Marhuenda-Fluixá et al., 2015; Pinya Medina et al., 2017).

2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El problema del abandono en la educación superior

El impacto económico y social del abandono temprano, en todos los niveles educativos, es una preocupación que afecta a los países avanzados y a las sociedades tecnificadas en general (Aarkrog et al., 2018; Dæhlen, 2017; Lovat, 2016; Moreno Herrera et al., 2016). Aunque no existen estudios específicos sobre el coste económico del abandono en la FP superior en España, podemos utilizar los datos y cifras del abandono universitario como referente para centrar el problema en esta etapa educativa concreta, con ciclos formativos por lo general de dos mil horas, que se organizan en dos cursos académicos. Esta extrapolación es a nuestro juicio pertinente, ya que se trata en ambos casos de «educación superior», que en muchos países se imparte en centros universitarios y que en España comienza a hacerlo, como es el caso de la Fundación Universidad de Málaga que, desde la colaboración de instituciones públicas y privadas ha iniciado la impartición de cuatro títulos de grado superior (Técnico Superior en *Guía, información y asistencias turísticas, Paisajismo y medio rural, Náutica y actividades de litoral e Informática*).

En la educación universitaria, estudios realizados al final de la pasada década y previos a la pandemia, indican que el 33,3 % de los estudiantes abandonan bien «para ir a un grado distinto dentro o fuera de esa universidad, permaneciendo en el sistema universitario (11,9 %) o para abandonar de manera definitiva los estudios universitarios

(21,4 %) (Pérez & Aldás, 2019, pág. 61). Este 21,4 % es considerado en términos económicos y sociales como un «fracaso» del sistema. El abandono se concentra en el primer año de estudio, aunque también tiene lugar en los cursos posteriores, lo que prolonga el consumo de recursos que, finalmente, serán desaprovechados. Las pérdidas anuales derivadas del abandono universitario representan, según un reciente informe de la Fundación BBVA el 12 % de los recursos destinados a la educación superior en España (Pérez & Aldás, 2020). Se calcula un gasto anual medio por alumno de 5 120 euros, lo que implica -con un abandono del 21,4 % de los alumnos- un coste en el primer año cercano a los 395 millones de euros, de 331 millones de euros en el segundo año y de 248 millones en el tercer curso. Las cifras sobre abandono de estudiantes de FP superior pueden situarse, haciendo la extrapolación correspondiente, en un 25 % aproximadamente, con un coste estimado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de 60 millones de euros por año, ya que el valor del gasto por estudiante y año no difiere mucho del que se asigna a los estudios universitarios, teniendo en cuenta que había unos 50 000 alumnos matriculados en ciclos formativos de grado superior (CFGS), según los datos del Observatorio de la Formación Profesional de la Fundación DUALIZA de Bankia.

2.2. Las causas del abandono en la educación superior

Las causas que llevan al abandono y los factores que influyen en la toma de la decisión de abandonar son muy diversos (Lizarte, 2017, 2019), pudiéndose agrupar en distintas dimensiones. Establecer un conjunto de dimensiones que agrupe las distintas causas o factores es importante, porque aquellas pueden ser utilizadas posteriormente para construir instrumentos que generen perfiles de riesgo de abandono temprano y, por tanto, de intervención temprana y apoyo individualizado para la retención estudiantil. Estas dimensiones pueden estructurar las causas y factores en forma diferente a las que hallamos en la literatura referida a otros niveles educativos.

Una forma de construir estas dimensiones consiste en utilizar un proceso de «ingeniería inversa», partiendo de las acciones que se han puesto en marcha para intentar paliar el fenómeno del abandono temprano en distintos contextos e instituciones. Así lo hacen Cerda-Navarro et al. (2017) en su análisis del abandono en la FP de Grado Medio, quienes han establecido una serie de dimensiones para la prevención del abandono temprano, agrupando las medidas existentes a nivel internacional que se indican a continuación:

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Dimensión de los *Programas de orientación vocacional previa al ingreso*, que incluye la ampliación de la oferta educativa, la modificación de los currículos, la reflexión sobre los requerimientos de entrada, la presentación clara de las oportunidades de empleo, la realización de prácticas en empresas e instituciones o la modificación de los procesos de evaluación.

Dimensión de la *Metodologías para la enseñanza*, que incluye, entre otras, acciones de refuerzo curricular, actividades extracurriculares específicas orientadas a la retención y a la prevención el abandono, desarrollo de programas de habilidades sociales, tránsito a metodologías con un fuerte componente de aprendizaje práctico, estructuras en las instituciones para el apoyo emocional o cursos y talleres con énfasis en el desarrollo de aspectos cognitivos.

Dimensión del *Centro educativo*, que incluye aspectos organizativos y participativos, como la reorganización de horarios, la redistribución de ciclos en los centros educativos para una mayor cercanía al estudiante, la modificación y adaptación de los aspectos disciplinares, la reducción de la ratio, la inversión para la mejora y adaptación de las instalaciones a las nuevas metodologías activas, el desarrollo de vínculos con la comunidad y especialmente con las empresas, el fomento del asociacionismo y del emprendimiento o el favorecimiento de la implicación de las familias en la comunidad educativa.

Dimensión de la *Plantilla del centro*, que incluye la formación, evaluación, selección y contratación del profesorado con perfiles ajustados al rol orientador que se exige para favorecer la retención de los estudiantes y un elevado compromiso profesional de los docentes y gestores de las instituciones de formación profesional.

Dimensión de la *Orientación y asesoramiento a los estudiantes*, que se centra en la adecuación de los recursos, los tiempos, los contenidos, la correcta detección de la situación de partida, la identificación temprana de los estudiantes que están en riesgo de abandono, la supervisión y las prácticas en empresas como mecanismo motivador.

Aunque estas dimensiones pueden servir como punto de partida para abordar el problema del abandono en el FP de grado superior, es probable que algunas dimensiones más pueden ser establecidas y las causas y factores, reagrupados. Por ejemplo, los factores asociados al entorno productivo y socioeconómico de cada ciclo formativo pueden ser determinantes para ciclos concretos en momentos clave, lo que implica el necesario seguimiento a nivel regional, nacional e internacional de las fluctuaciones de la macro y la microeconomía y del mercado laboral, con la aparición y desaparición de yacimientos

de empleo. También los errores en la elección de los itinerarios académicos previos pueden ser determinantes para evaluar el riesgo de abandono y deben ser considerados en un buen sistema de detección temprana del riesgo de abandono y de seguimiento de los estudiantes con perfiles de riesgo. Por último, la reflexión sobre el papel de lo que se denominó en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1980 (LOGSE) «formación profesional de base», es decir, de la formación necesaria para el desarrollo exitoso de un ciclo formativo que se adquiriría en la formación general previa (Educación Secundaria Obligatoria -ESO- y Bachillerato), debe ser retomada, pues la relajación en las condiciones de acceso a determinados ciclos con componentes conceptuales elevados, puede en sí misma condicionar el éxito del estudiante, al carecer de esa formación profesional de base.

3. VÍAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ABANDONO EN FP SUPERIOR

La necesidad de desarrollar una fase descriptiva en la investigación sobre el abandono en la FP superior nos lleva a plantear un enfoque multimetodológico desde distintas perspectivas investigadoras, que pueda generar una visión amplia del problema, pero con un foco cercano sobre las distintas familias profesionales. Los instrumentos que permiten predecir al riesgo de abandono temprano en la educación superior universitaria son muy variados.

Por una parte, de forma tradicional, se ha abordado el estudio del abandono desde una óptica cualitativa, a través de cuestionarios o entrevistas en profundidad, que han permitido establecer perfiles de abandono y proponer medidas a las instituciones de educación superior. Esta metodología cualitativa, si bien tiene ciertas limitaciones en cuanto al tamaño de las muestras en las investigaciones, ha permitido y sigue permitiendo profundizar en los perfiles de abandono de forma contextualizada en cada institución en la que se aplica, lo que la hace muy adecuada para el estudio del abandono en la FP superior. De hecho, la mayoría de los autores que han abordado el problema de la retención de los estudiantes hasta la fecha, lo han hecho a través de métodos cualitativos, mediante cuestionarios o entrevistas en profundidad (Kamprani, 2019; Lizarte, 2019).

Sin embargo, desde hace unos años, la posibilidad de manejar grandes cantidades de información *-big data-* ha permitido el desarrollo de instrumentos de corte cuantitativo, como el algoritmo creado por Amdouni et al. (2017), generador de perfiles de riesgo de abandono temprano en relación con la implicación de las familias en la educación y el grado de abandono de los compañeros más cercanos al estudiante. Va a ser cada vez más

frecuente el uso de algoritmos basados en una o muy pocas variables que, si bien no puedan general perfiles de abandono, sí puedan ser predictores fiables del riesgo para estudiantes concretos, lo que facilitará la adopción de medidas para mejorar los niveles de retención de forma muy rápida.

Finalmente, el futuro de la investigación sobre el abandono temprano se proyecta desde los avances metodológicos en inteligencia artificial (IA) y la aplicación de algoritmos a través de las *learning machines*. Estos nuevos métodos van a permitir, a través de la recolección de ingentes cantidades de datos y del entrenamiento que supondrá su análisis para las «máquinas que aprenden», una forma rápida y eficaz de observar el fenómeno del abandono desde un punto de vista cuantitativo y de poder tomar medidas concretas para su reducción (Castrillón-Gómez et al., 2020; Keshari et al., 2019; Labach et al., 2019; Lacave et al., 2016; Wang et al., 2018). Para la adaptación de estos instrumentos, tanto los de corte tanto cualitativo como cuantitativo, deben tenerse en cuenta las peculiaridades de la FP superior e incluir el estudio de los sectores productivos en cada familia profesional y del contexto socioeconómico de cada área geográfica. Una visión multidisciplinar y consiliente del proceso de investigación puede ser una forma adecuada de acercarse al problema del abandono en la FP superior (Gijón Puerta, 2020).

4. PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

Nuestra concepción de la investigación educativa implica que la generación del conocimiento debe ser previa a la acción política. De esta forma, las reflexiones que hemos desarrollado en este capítulo cobran sentido no solo en la generación de nuevo conocimiento, sino en las implicaciones para la acción, es decir, para la aplicación de medidas eficaces para prevenir el abandono temprano por parte de los actores políticos, tanto a nivel nacional como regional y de las propias instituciones de educación superior -en este caso de FP superior-. Muchas son las acciones que se han desarrollado, tanto a nivel internacional como en distintas regiones de España (Cerdà, 2019) en relación con la prevención del abandono temprano en la FP, que pueden ser adaptadas al contexto específico de la FP superior.

Estas acciones, y otras que puedan llevarse a cabo, deberán ser contrastadas con los hallazgos de la investigación, para establecer las recomendaciones que se consideren pertinentes a las administraciones educativas. Nos permitimos aquí avanzar algunas cuestiones de política educativa general, que pueden tener una cierta influencia para el

desarrollo de acciones generales si son desarrolladas de forma paralela a un aumento de los recursos para la inversión en investigación sobre la FP superior.

En primer lugar, la firma de un pacto de estado por la educación se está convirtiendo en una necesidad urgente. Un país en el que cada gobierno desarrolla su propia ley educativa desde la llegada de la ya no tan joven democracia a España, tras la muerte del general Franco en 1975, no puede -y no debería- utilizar la educación como elemento de batalla política o de construcción de identidades nacionales más o menos excluyentes. Todas las propuestas que se han hecho para conseguir un pacto nacional por la educación que incluyera la FP han fracasado, como la que se hizo hace más de una década desde la fundación ECOEM de Sevilla y la Universidad de Granada (Fernández Cruz, 2008).

En segundo lugar, la homogeneización «teórica» a nivel nacional de la FP que se pretende en el «I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022», tomando la dirección hacia una FP dual de tipo alemán, no tiene en cuenta las diferencias en la financiación y tejido empresarial de las diferentes autonomías y parece abocada justamente a perpetuar diferencias estructurales entre las distintas regiones españolas (no tiene lógica aplicar las mismas políticas para el desarrollo de la FP en la comunidad autónoma del País Vasco -con poca población y territorio, tejido industrial asentado y financiación asegurada a través del «cupo vasco»-, con la comunidad autónoma de Andalucía -con un territorio y población mucho mayores, menos tejido empresarial y con disponibilidad presupuestaria fluctuante en función de los vaivenes de la economía y de la financiación autonómica).

En tercer lugar, la formación técnica, pedagógica y para el emprendimiento del profesorado de formación profesional debe ser considerada una prioridad, alcanzando al menos el nivel establecido para otras especialidades de las enseñanzas medias que ya cuentan con un máster.

Por último, como reflexión final, es necesario abordar con seriedad el papel de la que se denominó en la LOGSE «formación profesional de base» -que no debemos confundir con la Formación Profesional Básica de la ley educativa vigente-, así como el conjunto de itinerarios de formación previa que se exigen para el acceso a los ciclos formativos de grado superior, y que se podría ajustar, metafóricamente, al dicho español que teoriza sobre la transición por tres sanchos (Sancho el Bravo, Sancho el Fuerte y Sancho Panza): si se comenzó en la LOGSE con unas exigencias para cada ciclo que eran muy difíciles de cumplir los estudiantes, se fueron paulatinamente ampliando las posibilidades de

ingreso a los ciclos, siendo hoy tan laxas que, en algunos casos, ya son en sí mismas una profecía del fracaso académico.

REFERENCIAS

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, D. K., & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111–129. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.2>
- Amdouni, B., Paredes, M., Kribs, C., & Mubayi, A. (2017). Why do students quit school? Implications from a dynamical modelling study. *Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 473(2197). <https://doi.org/10.1098/rspa.2016.0204>
- Asadullah, M. A., & Zafar Ullah, A. (2018). Social-economic contribution of vocational education and training: an evidence from OECD countries. *Industrial and Commercial Training*, 50(4), 172–184. <https://doi.org/10.1108/ICT-12-2017-0100>
- Castrillón-Gómez, O. D., Sarache, W., & Ruiz-Herrera, S. (2020). Predicción de las principales variables que conllevan al abandono estudiantil por medio de técnicas de minería de datos. *Formación Universitaria*, 13(6), 217–228. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600217>
- CEDEFOP. (2017). *Briefing Note Shaping , Valuing and Informing* (Issue January).
- CEDEFOP. (2018). *2017 Annual Report CEDEFOP*. https://www.rtda.gov.rw/fileadmin/templates/documents/Annual_Report_2017_2018_FINAL.pdf;
- Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4>
- Cerdà i Navarro, A. (2019). *Abandono educativo temprano en la formación profesional de grado medio*. Universidad de las Islas Baleares.
- Dæhlen, M. (2017). Transition from school-based training in VET. *Education and Training*, 59(1), 47–60. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0096>
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España*. Fundación Bankia por la

Formación Dual.

- Fernández Cruz, M. (2008). *El pacto educativo en España. Argumentos para el debate (bases para un pacto educativo de Estado)*.
- Gijón Puerta, J. (2017). Un modelo de nivelación de competencias en carreras técnicas. In J. Gijón Puerta (Ed.), *Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación* (pp. 157–170). Síntesis.
- Gijón Puerta, J. (2020). La didáctica como encalve teórico de la formación de educadores para la planificación social. In F. J. Hinojo Lucena, J. M. Trujillo Torres, J. M. Sola Reche, & S. Alonso García (Eds.), *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 559–574). Dykinson S. L.
- Gijón Puerta, J., & Lizarte Simón, E. J. (2019). Educación Crítica y reflexiva en las instituciones de Educación Superior: Retos Globales. In S. En Alonso, J. M. Romero, & J. M. Romero y Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1322–1335). Dykinson.
- Kamprani, E. (2019). Drop-out from educational settings for adults: Educators' perspective about the phenomenon and suggestions for its prevention. *6th Biennial Meeting Adult Educators in Times of Changing Cultures: Embracing Diversity for Empowerment and Inspiration. Book of Abstracts*.
- Keshari, R., Singh, R., & Vatsa, M. (2019). Guided dropout. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 4065–4072.
- Labach, A., Salehinejad, H., & Valaee, S. (2019). Survey of dropout methods for deep neural networks. *ArXiv Preprint ArXiv:1904.13310*.
- Lacave, C., Molina, A. I., Redondo, M. A., & Ortega, M. (2016). Redes bayesianas para identificar perfiles de estudiante. Aplicación al estudio del abandono de las titulaciones de Informática en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Actas de Las XXII JENUI*, 85–92.
- Lizarte, E. J. (2017). Trayectoria biográfica de un alumno que abandona Pedagogía en la Universidad de Granada. *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, 8, 267–282.
- Lizarte, E. J. (2019). Caracterización de las variables que influyen en el abandono de estudiantes de primer año de universidad en el ámbito de las ciencias sociales. El caso de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada. In S. Sánchez, G. Rojas, & Á. C. MIngirance (Eds.), *Investigar e innovar para cambiar: Una apuesta necesaria en la docencia universitaria* (pp. 153–171). Comares.

- Lovat, A. (2016). *Attrition and New Entry Pathways: Factors contributing Toeward Attition for Students Entering an Australian University through New Entry Pathways*. University of Adelaide.
- Marhuenda-Fluixá, F., Salvà, F., Navas Saurin, A. A., & López, M. A. (2015). Twenty years of basic vocational education provision in Spain: Changes and trends. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 137–151. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.2.8>
- Moreno Herrera, L., Lindberg, V., & Teräs, M. (Eds.). (2016). Vocational Education & Training Emerging Issues VOICES FROM RESEARCH V. In *International Conference & Research Workshop*.
- Pérez, F., & Aldás, J. (2019). *Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*. Fundación BBVA.
- Pérez, F., & Aldás, J. (2020). *Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*. https://doi.org/http://dx.medra.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2020
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., & Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado*, 21(4), 95–117.
- Wang, T., Huan, J., & Li, B. (2018). Data dropout: Optimizing training data for convolutional neural networks. *2018 IEEE 30th International Conference on Tools with Artificial Intelligence (ICTAI)*, 39–46.

CAPÍTULO 36.

EL DEBATE COMO TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE: GRADO DE SATISFACCIÓN Y UTILIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS PARA LA VUELTA A LA NORMALIDAD

Marta Linares Manrique y Meriem Khaled Gijón

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo una reforma metodológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos universitarios, permitiendo pasar de un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, donde este era considerado el eje del saber (enfoque dirigido a la enseñanza), a otro más focalizado en el alumnado (enfoque centrado en el aprendizaje) (Jiménez- Hernández et al, 2020). Hecho que ha provocado que el profesorado universitario presente mayor interés por implementar en las aulas universitarias métodos activos como la simulación, juegos de rol, formación on-line, flipped classroom, etc... (Arrué & Zarandona, 2021).

Actualmente y sobre todo por desconocimiento de los propios docentes, existen lagunas sobre la utilización de métodos activos e innovadores en las aulas universitarias (Crisol, 2012; Palomares, 2011; Prendes, 2010), lo que produce que exista una menor utilización de técnicas activas frente a metodologías más pasivas como es la clase magistral, no obstante existe literatura que expone que el empleo en las aulas de técnicas activas y pasivas como métodos de enseñanza-aprendizaje, son combinables entre sí y de esta manera, se aumentan los niveles de rendimiento del alumnado universitario (Jiménez- Hernández et al, 2020).

Además de las metodologías activas anteriormente citadas, el uso del debate es una actividad extendida en el ámbito académico, a través de lo que se conoce como las ligas o concursos de debate, no obstante, no se encuentra incluido dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes títulos universitarios (Arrué & Zarandona, 2021).

En su esencia, el uso del debate, es una técnica pedagógica de representación de personajes que interactúan en una cierta trama posicionándose a favor o en contra, en la cual el profesor es solo el conductor y el alumno el centro del aprendizaje (Hoves & Cruz, 2009; Ormazábal-Valladares et al, 2019). En este sentido, es necesario proporcionar al

alumnado herramientas que potencien su desarrollo profesional a través de habilidades que los enfrenten a situaciones controladas que mejoren su posterior labor profesional.

El objetivo principal es presentar la experiencia de innovación docente llevada a cabo en la asignatura de asignatura de Ética, Legislación y Deontología en Enfermería, impartida en el segundo semestre del curso 2020-2021, en la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla, así como conocer el grado de satisfacción y utilidad de los aprendizajes adquiridos tras la utilización de la técnica de debate en las aulas universitarias en un curso marcado por la llamada “vuelta a la normalidad tras la pandemia por covid-19 en la que aun seguimos inmerso y que condiciona los modelos de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario.

2. MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño del estudio

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo planteado, se realizó un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal.

2.2. Población participante

La población seleccionada para participar en la experiencia de innovación, fue el alumnado que cursaba Grado en Enfermería en la Facultad de Ciencias de la salud de Melilla y que se encontraban matriculados en la asignatura de Ética, Legislación y Deontología en Enfermería, impartida en el segundo semestre del curso 2020-2021. La muestra se prevé según el listado de alumnos matriculados en la asignatura en 72 alumnos.

2.3. Variables y criterios de inclusión/Exclusión en el estudio

Las variables seleccionadas para el estudio fueron: Como variables sociodemográficas: la edad, el sexo, el curso académico y el grado de estudios de los participantes. Por otro lado, se evaluaron el grado de satisfacción con la participación en la experiencia y la implementación del debate como técnica educativa y la percepción de utilidad con los aprendizajes adquiridos tras realizar la práctica de debate.

Como criterios de inclusión/ exclusión, se estableció que solo participasen en el estudio aquellos alumnos matriculados por primera vez en la asignatura de Ética, Legislación y Deontología en Enfermería, impartida en el segundo semestre del curso 2020-2021, en la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla y que, con anterioridad al comienzo de la experiencia, hubiese firmado de forma libre y voluntaria, el consentimiento de participación en el estudio. Cualquier otro alumno que no cumpliera con los requisitos de inclusión, quedo excluido de la participación en el estudio, aunque

si participaría en la experiencia, dado que el estudio deriva de la realización de una práctica, contemplada en la programación de la asignatura.

2.4. Instrumentos

Para el desarrollo del estudio y tras la revisión de la principal literatura existente relacionada con el objetivo planteado, el equipo de investigadores decidió seleccionar los siguientes instrumentos.

2.4.1. *Cuestionario “Ad hoc”* para analizar las variables sociodemográficas en relación a la edad, sexo, curso académico y el grado de estudios de los participantes.

2.4.2. *El Cuestionario sobre la experiencia de participar en una metodología activa: Debate.*

Se trata de una escala validada, relativa a la variable percepción del alumnado de los aprendizajes realizados con el método del debate, elaborada a partir del trabajo de Coll et al., (2008), los cuales realizaron un cuestionario tipo, para recoger la opinión del alumnado al utilizar diferentes técnicas activas de enseñanza-aprendizaje. Dicha escala, está formada por 11 ítems tipo Likert que se contestan en un rango que van de 1=Nada a 5=Mucho. En ellos se mide la percepción del alumnado sobre la utilidad del aprendizaje con el Método del Debate en relación a:

- Comprender los contenidos de la asignatura
- Relacionar teoría y práctica
- Conocer situaciones de práctica profesional
- Aumentar el interés y la motivación por la asignatura
- Obtener una visión integrada de los contenidos de la asignatura
- Aumentar el interés por el trabajo en grupo
- Mejorar las capacidades del trabajo en grupo
- Desarrollar estrategias para analizar situaciones de la práctica profesional
- Tomar decisiones en torno a una situación real
- Indagar por mi cuenta en torno a una situación real
- Sentirte un /una Profesional

2.4.3. *La variable satisfacción*, se midió a través de 4 ítems, en los que el alumno tras la finalización de la experiencia contestó sobre: cuanto le ha ayudado la técnica de debate a aprender más significativamente en comparación con otras técnicas más tradicionales usadas en las practicas universitarias como puede ser la resolución de casos o el análisis de textos científicos, también se le pregunta por cual es el grado de

satisfacción global con la experiencia y con como la ha llevado el profesor, así como su posicionamiento sobre si volvería a elegir trabajar con el método del debate en otras prácticas universitarias. Finalmente se deja un espacio abierto para que el participante pueda expresar libremente cualquier comentario respecto a la experiencia de innovación en la que ha participado.

Dado que la experiencia se realizó durante los meses de febrero a abril del curso 2020-2021, bajo el modelo de docencia semipresencial estipulado por la Universidad de Granada derivado de la pandemia por la Covid-19, se decidió que los cuestionarios fueran adaptados y administrados tras la presentación de los videos de debate a través de la aplicación de cuestionarios Google.

2.5. Procedimiento

Al comienzo estudio y tras tomar la decisión de realizar la experiencia con el alumnado matriculado por primera vez en la asignatura de Ética, Legislación y Deontología en Enfermería, impartida en el segundo semestre del curso 2020-2021 se mantuvieron diversas reuniones entre los profesores de la asignatura donde se determinó la forma en la que se realizaría la experiencia y la recogida de información del alumnado participante.

Para disminuir la existencia de variables extrañas y asegurar un mayor rigor metodológico, se elaboró un protocolo de normas e instrucciones que se utilizarían durante el desarrollo de la experiencia y la recogida de datos y con la finalidad de que, en todos los grupos de prácticas de la asignatura, se procediese de la misma manera. Las normas que se aplicaron fueron las siguientes:

- Todo alumno participante, previo a la recogida de información, tuvo que haber aceptado las condiciones del estudio y firmado el consentimiento informado.
- La intervención se realizó de forma individual en el aula de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla, en tramos de 2 horas por grupo durante 3 semanas intercaladas.
- Siempre fue el mismo profesor el que se encargó de desarrollar de implementación de la experiencia, así como realizar la batería de cuestionarios
- Tras la ejecución y comprobación de que todos los instrumentos estuviesen totalmente cumplimentados, estos serían entregados al investigador que se encargaría de su procesamiento.

A continuación, se expone de manera resumida, las diferentes fases y actividades realizadas para llevar a cabo la experiencia, ver tabla 1.

Tabla1

Descripción de las diferentes fases y actividades desarrolladas durante la experiencia

Fases y actividades realizadas durante la experiencia	
Fase 0	Información y firma de consentimientos de participación en la experiencia de innovación docente.
Fase 1	Orientaciones teórico prácticas del método de debate: Como hablar en público, Aprender a expresarse y a argumentar ideas y Reglas básicas de los debates.
Fase 2	Sorteo de temas para debatir relacionados con los contenidos teóricos de la asignatura, tales como: Eutanasia, aborto, Bebe medicamento, Marihuana de uso terapéutico, Donación de órganos o limitación de esfuerzo terapéutico. Recopilación de información y realización del dossier. Entrega del dossier por plataforma digital UGR- PRADO.
Fase 3	Exposición del debate mediante video grabado a través de plataforma Google meet.
Fase 4	Recogida de datos de percepción y satisfacción sobre la experiencia y el aprendizaje adquirido mediante la técnica de debate.

2.6. Consideraciones éticas

A todos los participantes del estudio, se les proporcionó una amplia información, sobre el tipo de estudio, su principal propósito, los objetivos, tratamiento que se le realizaría a la información obtenida y de los mecanismos de confidencialidad que se llevarían a cabo para asegurar el anonimato de cada uno de los alumnos participantes, haciendo mención expresa a que la participación era totalmente voluntaria, confidencial y anónima siguiendo con las directrices de la declaración de Helsinki .

En este sentido, se les solicito que cumplimentaran un cuestionario Google en el que manifestaban su consentimiento para participar en la investigación y otro en el que cedían los productos derivados de las actividades realizadas en las clases prácticas, con la finalidad de que se pudiesen emplear con fines académicos y de investigación.

2.7. Análisis estadístico

Los datos obtenidos en cualquiera de los cuestionarios fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS versión 23 IBM para Windows), como archivos de extensión “saw” para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Los procedimientos utilizados para conocer el grado de utilidad y de satisfacción con la técnica del debate fueron los que a continuación se exponen: Se realizó un análisis descriptivo básico mediante la determinación de las medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes para las variables cuantitativas.

3. RESULTADOS

Finalmente, y tras aplicar los criterios de inclusión/ exclusión del estudio, la muestra quedó constituida por un total de 66 alumnos de la UGR con una edad media de 20,56 años, de los cuales 16 eran hombres y 50 mujeres. Todos ellos, matriculados en el curso 2020-2021 en la asignatura de Ética, Legislación y Deontología en Enfermería, impartida en el segundo semestre del 2^a curso de Grado de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla. Se excluyeron un total 7 participantes por no cumplir con los criterios establecidos.

Con el propósito de satisfacer el objetivo propuesto y de manera totalmente gráfica (En tablas y figuras), se presentan algunos análisis efectuados a partir de los datos recopilados mediante el cuestionario de evaluación empleado con los estudiantes, tras la realización de la experiencia de innovación.

4.1. Análisis de la utilidad del aprendizaje

La tabla 2, representa los resultados obtenidos sobre la valoración por parte de los alumnos en cuanto a la percepción sobre la utilidad del aprendizaje con el método del debate.

Tabla 2

Percepción del alumnado sobre la utilidad del aprendizaje con el Método del Debate

Aprendizaje	Frec./ %	Grado de Aprendizaje					Med	Desv. T
		1=Poco	2	3	4	5=Much		
Comprende	Frec.	1	1	10	34	20		
r los	%	1.5	1.5	15.2	51.5	30.3		0.8098

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

contenidos							4.07	
de la							6	
asignatura								
Relacionar	Frec.	0	5	8	32	21		
teoría y	%	0	7.6	12.1	48.5	31.8	4.04	0.8670
práctica							5	
Conocer	Frec.	1	1	23	21	20		
situaciones	%	1.5	1.5	34.8	31.8	30,3	3.87	0.9201
de práctica							9	
profesional								
Aumentar	Frec.	1	1	12	29	23		
el interés y	%	1.5	1.5	18.2	43.9	34.8	4.09	0.8544
la							1	
motivación								
por la								
asignatura								
Obtener	Frec.	0	1	15	33	17	4	0.7442
una visión	%	0	1.5	22.7	50	25.8		
integrada								
de los								
contenidos								
de la								
asignatura								
Aumentar	Frec.	0	3	13	24	26	4.10	0.8793
el interés	%	0	4.5	19.7	36.4	39.4	6	
por el								
trabajo en								
grupo								
Mejorar las	Frec.	0	0	12	20	34		
capacidades	%	0	0	18.2	30.3	51.5	4.33	0.7713
del							3	
trabajo en								
grupo								

EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Desarrollar estrategias para analizar situaciones de la práctica profesional	Frec.	1	1	10	32	22		
	%	1.5	1.5	15.2	48,5	33,3	4.10	0.8252
							6	
Tomar decisiones en torno a una situación real	Frec.	0	2	13	28	23		
	%	0	3	19.7	42.4	34.8	4.09	0.8176
							1	
Indagar por mi cuenta en torno a una situación real	Frec.	0	5	12	19	30		
	%	0	7.6	18.2	28.8	45.5	4.12	0.9690
							1	
Sentirte un /una Profesional	Frec.	0	4	22	28	12		
	%	0	6.	33.	42.	18.2	3.72	0.8329
			1	3	4		7	

4.2. Análisis de la satisfacción con la experiencia de innovación docente

La variable de satisfacción se presenta a través de las siguientes tres figuras.

Figura1

Valora el grado en que consideras que el realizar las actividades empleando metodologías más activas como preparar y grabar el debate , te ha ayudado a aprender significativamente, en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales.

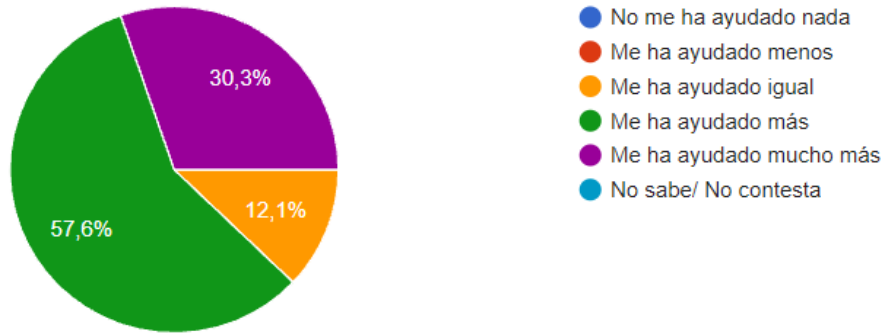


Figura2

Teniendo en cuenta todos los aspectos de las metodologías que implicaban el preparar y grabar el debate que se han realizado, tu valoración global del planteamiento y desarrollo de la experiencia es:

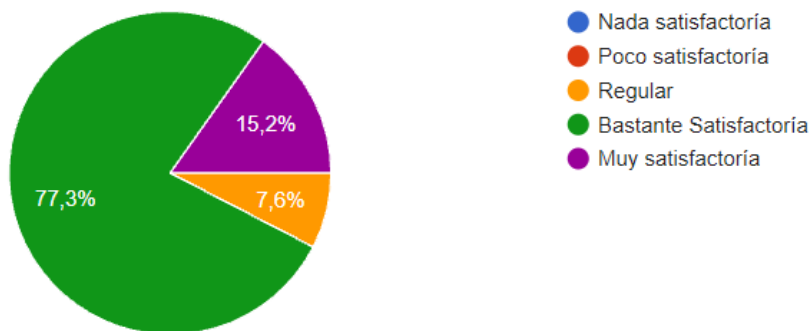
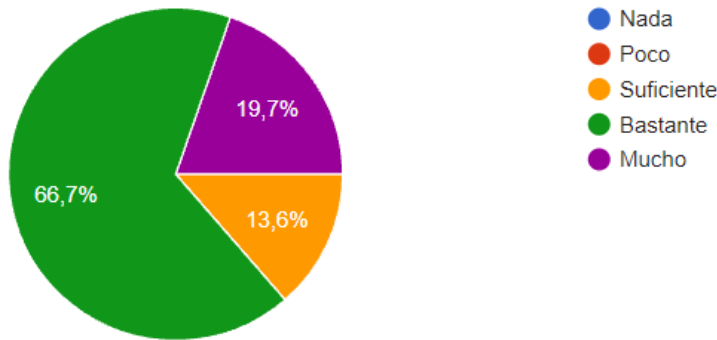


Figura 3

¿Estoy satisfecho con como el profesor ha guiado el proceso?



En cuanto a la pregunta: Si en próximos cursos pudiese elegir el realizar actividades prácticas utilizando metodologías activas, frente a métodos tradicionales como resolución de casos o búsqueda de información científica ¿elegirías las metodologías activas?, el 100% del alumnado (N=66) marcaron la opción de Si.

4. DISCUSIÓN

El principal objetivo del trabajo ha sido el dar a conocer el grado de satisfacción y la utilidad de los aprendizajes del alumnado universitario que participo en la experiencia de innovación docente.

En el caso particular de esta experiencia, se optó por utilizar la técnica de debate dado su pertinencia disciplinar con la asignatura y el potencial para aumentar el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo por medio de la defensa de un punto de vista concreto, sobre una temática específica (Rangel, 2007).

Dentro las generalidades de la muestra, cabe señalar que se trata de una población joven en la que el sexo predominante es el femenino. Este grupo, es coincidente con la mayoría de investigaciones que se efectúan con alumnos que realizan sus estudios superiores en el ámbito de las Ciencias de la Salud (Linares, 2015, Schmidt et al., 2012).

En cuanto a la percepción de utilidad de los aprendizajes hay que hacer mención a que de manera global las puntuaciones medias en todos los ítems de la escala oscilaron entre 3.727 a 4.333, valores considerados altos. Los ítems mejor valorados fueron los relacionados con mejorar las capacidades del trabajo en grupo e indagar por mi cuenta en torno a una situación real, por el contrario, aquellos peor valorados fueron los relacionados con conocer situaciones de práctica profesional o sentirte un profesional. En este sentido, los datos de nuestros estudios están en la línea de otros estudios como los de Diez et al. (2009) y Zurimendi (2011).

En relación a la satisfacción declarada por el alumnado y con el empleo del método de debate y con como lo ha guiado el docente, se podría decir que los datos mostraron puntuaciones elevadas, hecho coincidente con otras investigaciones similares en las que se miden el grado de utilidad y la satisfacción del aprendizaje del alumnado con la implementación de metodologías activas en las aulas universitarias como el de Gil & Ibáñez (2013).

Por otro lado, y coincidiendo con Vázquez- González et al., (2017). Podemos hacer alusión a que, desde la perspectiva de la docencia, se han detectado diferentes dificultades, necesarias de considerar para una nueva implementación de la técnica de debate en los próximos cursos, relacionadas sobre todo con el miedo a hablar en público o el nivel de argumentación y oratoria de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión global del estudio, se puede exponer que la percepción del alumnado con la implementación de la experiencia de innovación, en la que se utilizaba el debate como técnica activa en las aulas universitarias, es positiva. De igual forma, el grado de satisfacción con la experiencia y con cómo se ha llevado a cabo por el profesorado es elevado. Es por ello por lo que, aunque seamos conscientes de que el estudio se ha realizado con una población pequeña, por lo que los resultados hay que tomarlos con cierta cautela, sería útil que el profesorado universitario utilizase dicha técnica, con la finalidad de aumentar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del alumno universitario.

REFERENCIAS

Arrúe, M., & Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, S428-S432. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>

Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M., & Naranjo, M. (2008). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Barcelona: Octaedro

Crisol- Moya, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la Universidad de Granada*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada).

Díez, M., Pacheco, D.I., García, J.N., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, M.L., & Monjas, M.I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto

al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, 37(1), 45-56.

Gil, P., & Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso. *Aula abierta*, 41(3), 79-90.

Howes E.V., & Cruz-Bárbara C. 2009. Role-playing in science education: An effective strategy for developing multiple perspectives. *JESE*,21,33-46.

Jiménez- Hernández., González- Ortiz., & Tornel Abellan. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Rev. profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>

Linares Manrique, M. *Ansiedad, afrontamiento, miedo y conocimientos ante la muerte de estudiantes de enfermería de la península del Yucatán*. Granada: Universidad de Granada, 2016. <http://hdl.handle.net/10481/40691>

Ormazábal -Valladares, V., Almuna Salgado, F., Hernández Montes, L., & Zúñiga Arbalti, F. V. (2019). Juego de roles como método de enseñanza de Farmacología para estudiantes de la carrera de enfermería. *Educación médica*, 20 (4), 206-212. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.001>

Palomares- Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, (355), 591-604. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-03

Prendes-Espinosa, M^a.P.(2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española:Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis*.Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. http://www.um.es/competenciastic/informe_final_competencias2010.pdf

Rangel, M. (2007). *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. México: Trillas.

Schmidt-Rio Valle, J., Montoya-Juárez, R., Campos-Calderón, C., García-Caro, M.P., Prados-Peña, D, &Cruz-Quintana, F.(2012). Efectos de un programa de formación en cuidados paliativos sobre el afrontamiento de la muerte. *Med.Paliat*, 19(3), 113-120. doi:10.1016/j.medipa.2010.11.001

Vázquez- González, B., Bernardo, Pleguezuelos-Saavedra, C., & Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.

Zurimendi, A. (2011). *Salida honrosa al negocio familiar: La metodología del caso aplicada al Derecho de la Empresa*. Girona: Univest'2011.

CAPÍTULO 37.

**REFLECTION ON THE IMPACT OF THE COVID 19 PANDEMIC ON THE
NORMALIZATION OF ICT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

María del Carmen Galván Malagón y José Gijón Puerta

1. INTRODUCTION

Bax (2003) carries out a detailed analysis of the different theories that have originated throughout history regarding Computer Assisted Language Learning (from now on CALL) to answer the last of three fundamental questions: “where has CALL been, where is it now and where is it going?” (Bax, 2003:13). The COVID-19 crisis, in addition to affecting all people regardless of their level of education and incomes, has highlighted inequalities in education systems, ranging from access to the internet, to the availability of computers or to the support needed for online learning (Schleicher,2020). It has meant that teachers and students without digital resources ran the risk of falling behind in the teaching-learning process. The pandemic has also made teachers need a great number of much more sophisticated skills for foreign language teaching. The integration of ICT in the English classroom, teacher training in this field, considerations as regards the duration of lesson periods and the existing English syllabus are key elements to consider for what Bax (2000) calls the normalization of ICT in the English classroom. The aim of this article is to analyse the extent to which the pandemic has contributed to achieving that normalisation of ICT in the English language classroom or whether, on the contrary, there is still a long way to go to achieve it.

2. THE NORMALISATION OF ICT

Based on Vygotsky's mediation theory, which is also echoed by Bax (2011) to explain the normalisation of ICT in language teaching, development can only be explained in terms of social interaction and the internalisation of cultural instruments of the group to which we belong. It is therefore very difficult to separate ICT from the identity of the human beings who use them. He stated it would not be possible for ICT to have an impact on the teaching-learning process until there were significant changes among all the members of the educational community, both at the pedagogical level and in the structure of the current educational system.

Bax (2011) believed that for true educational normalisation, it was essential to consider the needs of the learners first, on the basis that pedagogy comes before technology and that the latter must be given its place as a servant, not a master.

According to Kumaravadivelu (2001), for pedagogy in the field of languages to be remarkable, it must take into account the particular group of teachers teaching a particular group of learners, with a particular set of objectives, within a particular institutional context and immersed in a particular socio-cultural environment. He therefore advises that teachers, either individually or collectively, should observe their teaching practice, evaluate its outcomes, identify problems, find solutions and test them, to see what aspects of that practice are positive and negative. "Such a continual cycle of observation, reflection, and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge" (Kumaravadivelu, 2001: 539).

Bax (2011), points to Kumaravadivelu (2001), to reiterate the importance of knowing each context, as they are all different, investigating them and identifying the factors that impede normalisation from a neo-Vigotskian perspective.

Bax (2003) distinguishes three types of methodologies with respect to CALL: Restricted, Open and Integrated. All three look at the theory of learning as well as the software and types of activities used in each approach; the role of teachers and the response elicited from students. "*Restricted CALL*" develops from the 1960s to the late 1970s and it is so called because the activities that could be carried out for computer-based language teaching were limited, as were the activities that could be carried out by classroom space learners with them; the type of reaction that was produced, the role and attitudes of the teacher, which were generally intimidating and fearful; the status of the computer in the curriculum was that of a tool that was not integrated into the syllabus; and finally, the physical location of the computers, which was a separate room from the common classroom space. "*Open CALL*" began in the 1980s and is so called because it is a relatively open approach to the activities students carry out with computers, as well as to the response of the PC, which becomes more flexible than in the previous methodology. The students begin to interact with the device and occasionally with other students. Despite all this, the teacher's response is one of fear when faced with the use of ICT, which is not integrated into the subject syllabus either. Finally, he talks about "*Integrated CALL*" which represents a goal towards we should be working rather than an existing proposal. There would be interaction with the computer during the development of the subject and frequently from one student to another; the computer could interpret,

evaluate, comment, stimulate and make the student reflect; the teacher would consider ICT as a normal part of the teaching process, as it would also be integrated into his or her programming, adapted to the needs of students and would be part of each subject. They would be located in every classroom, on every desk, even in every school bag, as a normal part of the teaching-learning process.

2.1. The process of normalisation of Computer Assisted Language Learning (CALL)

According to Bax (2003) "CALL will be normalised when computers are treated as always secondary to learning itself, when the needs of learners will be analysed first of all, and the computer is used to serve those needs" (Bax, 2003:24). He distinguishes the following stages in CALL's approach to normalisation:

- Pioneer users. Out of curiosity, some schools and teachers start to use ICT.
- Ignorance/scepticism: Most people disregard their existence.
- They are tested once. People try them and reject them because of the problems that often arise at the beginning. They fail to see the value of ICT.
- They are tested again. They try them again and find that they actually have some advantages.
- Fear. Most people start to use them, but there is still fear, which alternates with exaggerated expectations.
- Towards normalisation: ICTs are gradually being taken for granted.
- Normalisation. Technology is so integrated into our lives that they become invisible, they are seen as a commonplace tool.

2.2. Issues hindering CALL normalisation

Chambers and Bax (2006) stated that it was evident that CALL was not a normal part of the daily teaching practice in schools. They grouped into four sections the causes that from their point of view, hindered the normalisation process:

1. Logistical problems. Location and access to computers. Regarding this section, they conclude that in order to favour normalisation, the ideal situation would be for the facilities in which CALL works not to be separated from the space in which classes are usually held.

2. Distribution of computers. They also state that it is essential that the layout of the classroom should be such that it is easy to move from activities where computer use is necessary to those that do not. In this sense, Watson (1990) argues that some arrangements as that of the students in front of the keyboard, facing the wall, prevents a proper teacher-student relationship, because when the teacher wants to address the class, he/she has to do so with his/her back to the class. It is of utmost importance, therefore, to pay special attention to the environment in which the teaching-learning process is to take place. Another major problem that many teachers point to as a reason why computers are not used more frequently is lack of time.
3. Lack of time. Chambers and Bax (2006) consider it necessary for teachers to have additional time to plan and organise the activities to be carried out. Not only would it be convenient to have more time for teachers to plan activities, but it would also be convenient to modify in some cases the length of teaching periods, because the use of computers often means that students need more time to carry out activities with the computer, and the teacher needs more time to switch them on, give the necessary instructions and start working with them. This opinion is also supported by a study carried out by Watson (1990) in eleven Secondary Education classes, in which students, despite showing a greater interest in the activities to be carried out with the computer and being very satisfied with them, also showed a certain reluctance to finish them at the end of the class, so that both students and teachers stressed the need for more time.

3. RESULTS

Gobbo and Girardi (2001) believed that the excessive optimism generated by the introduction of ICT as a “Deus ex machina” has, in many cases, led to a situation of disappointment, as great improvements in education were expected and have not been achieved. This disenchantment is partly due to the belief that the improvement in education would be achieved by the mere fact of using ICT, when what should be considered is the type of use of ICT, for what and how they are used, including procedural aspects such as space and time in the school, context in which the teaching process takes place or other particularities related to the classroom management. Like Bax (2000,

2003), they believe that the incorporation of ICT in education implies a series of changes, such as the adaptation of teachers, students and educational centres.

As Schleicher (2020) points out, lockdown by COVID 19 has disrupted face-to-face attendance in schools, has led to the fact that learners had to rely on resources such as the Internet or TV to learn. Some of them, especially those from marginalised groups who did not have access to digital resources, have seen how the pandemic has negatively affected their academic development, and finally, teachers have had to adapt to new pedagogical concepts and new tools, for which, in many cases, they had not been trained. Many education institutions have used technology to offer online classes as a substitute for face-to-face lessons, but in many cases, they have struggled and lacked the experience, time and resources they needed to conceive new ways to deliver instruction or exams. Before the pandemic, online courses were never considered as an alternative for Physical in-person learning.

Based on the theories of various experts in the field Ying et al. (2021:1505) point out that even though e-learning is the best option during the pandemic, “most learners have negative attitudes toward e-learning”. Regarding ESL learning, they believe that the sudden closure of schools and institutions because of the pandemic has meant that English language students have begun to face important difficulties in the learning process. “It has made a significant difference in terms of language learning especially speaking skills...the decision to close all schools and eliminate face-to face classrooms has resulted in a survival situation and adaptation to the “new normal” (Ying et al,2021:1505). Peer interaction and the lack of effective contact with educators are some of the limitations of e-learning. In relation to English language teaching, even though ICT motivate students and encourage them to participate in speaking activities, the truth is that when students don’t get used to online learning, it is very hard for teachers to get feedback from passive learners. Learners need two-way communication and much time to explore, read, record or memorize, but they do not need to be continuously interacting with a computer (Ying et al, 2021:1507).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Chambers and Bax (2006) therefore believe that for normalisation to take place, it is essential that teachers and school management teams have sufficient knowledge and skills to feel confident in their use of computers. They also believe it is desirable for them to have a positive attitude towards the integration of ICT in language teaching. This theory

is reinforced by Fullan (1992) who indicates the importance of the role of community members in adopting and implementing certain innovations, their support for or against change being a key factor in making decisions and commitments.

The COVID-19 pandemic has meant that the process of implementing ICT in the English classroom in schools has its peculiarities, as we can highlight that most teachers of English have not started to use ICT out of curiosity, but to a certain extent because of the imposition of the circumstances caused by the pandemic. This "sudden" imposition has meant that many teachers have suffered the disadvantages of a lack of adequate training, both at a pedagogical and technical level. This rejection is aggravated by the fact that during this period of time, teachers have had to carry out many of the tasks related to ICT outside their working hours, so we could say that although a large part of English teachers have started their journey to normalise ICT in their teaching practice, there is still a large number of them who remain in the so-called "*Fear stage*", from which some have unfortunately moved on to the "*stage of disillusionment/disenchantment*". Adedoyin and Soykan (2020:8) also point out that "online education is deeply rooted in adequate planning and design of instructions...but the migration process of the universities to online education becomes questionable because these processes witnessed the absence of proper planning, design and development of online instructional programs due to the pandemic"

In this sense, Badem & Demiray (2019:49) believe that despite that the students showed interest in using resources such as telecollaboration, "it has been observed within the same study that students failed to integrate the use of the technology unless provided explicit directions regarding the issue by the language instructor"

We can therefore conclude that, as Bax (2000, 2003) pointed out, time is essential for the normalisation process to take place, which in the case of the pandemic and in emergency circumstances, has not occurred in English classes, partly because "learners and educators need more time to adjust to online teaching and learning because most of them are exploring new technical innovations and strategies to be used in the classroom" (Ying et al, 2021: 1503). Moñino (2016) agrees with several authors that there is still a long way to go towards normalisation (Bax, 2003) or a high rate of integration of technology into everyday classroom practice, since while many language teachers use ICT, the reality is that the vast majority may use them just to display presentation slides, what Albirini (2007) calls "cut-and-paste approach".

According to Bijker (1997), society is not conditioned by technology, nor technology by society, but both emerge as the two sides of the socio-technical coin during the processes of construction of machines, facts and relevant social groups; "All relevant social groups contribute to the social construction of technology; all relevant artifacts contribute to the construction of social relations" (Bijker, 1997: 288).

If we transfer this to language teaching, it would be an attempt to explain the reasons why any resource such as the textbook, the blackboard or the computer is successful. To do so, we must be aware of the risks of any explanation that is based on a single cause and ignores other factors that may be very significant. Therefore, Bax (2011) recommends that when reflecting on the reasons why ICT cannot be normalised in education in general and in language teaching, as many social and other factors should be taken into account as necessary.

REFERENCES

- Adedoyin, O.B. & Soykan, E. (2020): COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Albirini, A. (2007) The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. *Educational Technology and Society*, 10 (1), 227-236.
- Badem, N.Y.& Demiray, A. (2019) A General View on utilization of Computational Technologies in Computer Assisted Language Learning (CALL) *Education Reform Journal*, 2019, 4(2), 35-53
- Bax, S. (2000) Putting technology in its place: ICT in Modern Foreign Language Teaching. En K. Field (ed.) *Issues in Modern Foreign Language Teaching*. London. Routledge,208-219
- Bax, S. (2003) CALL- Past, present and future. *System*, nº 31,13-28
- Bax, S. (2011) Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 1(2), 1-15, April-June 2011
- Bijker, W. (1997) *Of bicycles, bakelites and bulbs: toward a theory of socio-technical change*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chambers, A. & Bax, S. (2006) Making CALL work: Towards normalisation. *System*, 34, 465-479

- Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond*. Great Britain: Open University Press
- Gobbo, C. & Girardi, M. (2001) Teachers' beliefs and integration of information and communications technology in Italian Schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. Vol. 10 (1 y 2), 63-85
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35, 537-560.
- Moñino, P. (2016). Comprensión escrita en lengua inglesa en la era digital: “flipped classroom” and “blended learning” en el currículo de Educación Secundaria. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Pmonino>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education. Insights from education at a glance. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Watson, D. M. (1990) The classroom vs the computer room. *Computers and Education* (15), 1 & 3, 33-37
- Ying, Y. H., Siang, W.E.W & Mohamed, M. (2021). The challenges of learning English skills and the integration of Social Media and video conferencing tools to help ESL learners coping with the challenges during COVID-19 pandemic: A literature review. *Creative education*, 12, 1503-1516. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127115>