

EFFd^{igital}

EDUCACIÓN Y FUTURO

22

“

Jornada

EL ARTE DE PACTAR EN EL CES DON BOSCO

Enero - Junio 2021
ISSN: 1695-4297

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación – Comunidad de Madrid), Raquel Loredó (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredó (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

<https://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html>

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español

Íñigo García Pérez

35 Características de los programas de formación de pares para personas con problemas de salud mental

Rebeca Zabaleta González, Fernando Lezcano Barbero y María Victoria Perea Bartolomé

53 El proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el futuro maestro de primaria desde la metodología Dalcroze

Ana-Mercedes Vernia-Carrasco

69 Gamificación educativa y videojuegos

María Luisa Belmonte, Ramón Paterna y María Ángeles Hernández-Prados

85 Los cuentos como recurso para trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil

Elena Gómez Rostoll y Mónica Belda Torrijos

125 Iniciación a la metodología Shinrin Yoku. La magia de los baños de bosque.

Gregorio Pérez Bonet

SECCIONES

133 El Arte de Pactar: Jornada sobre el Pacto Educativo Global

145 Reseñas Bibliográficas

22

ARTICULOS

A LUMNADO INMIGRANTE. FACTORES EMOCIONALES Y AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

IMMIGRANT STUDENTS: EMOTIONAL AND AFFECTIVE FACTORS IN SPANISH LEARNING

Íñigo García Pérez

Diplomado en Educación Especial por el CES Don Bosco. Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Musical y Máster en Formación del Profesorado de español como Lengua Extranjera por la Universidad Católica de Murcia

Resumen

El objetivo general de este artículo es conocer, analizar y reflexionar sobre los distintos factores emocionales que entran en juego en relación con los alumnos inmigrantes que cursan español como lengua extranjera, además de qué variables afectivas se ponen de manifiesto a la hora de formarse en esta segunda lengua. También se indagará, desde una perspectiva general, sobre la realidad de esta enseñanza en nuestro país incluyendo claves sobre el papel que debe jugar el docente en esta realidad tan compleja.

Palabras clave: emociones, inmigrante, factores afectivos, español.

Abstract

The main objective of these pages is to know, analyze and reflect on the different emotional factors and affective variables that come into play in relation to immigrant students who study Spanish as a foreign language. It will also be analysed, from a general perspective, the situation of this particular teaching in our country, thus uncovering clues about the role that teachers must play in this complex reality.

Keywords: emotions, immigrant, affective factors, teaching.

Recibido: 27/07/2020
Aprobado: 01/02/2021

Enero-Junio 2021
ISSN: 1695-4297

páginas
5 - 34

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras ha estado moderada por diferentes teorías de la enseñanza y del aprendizaje que han generado transformaciones metodológicas en los últimos tiempos (González-Peitedo y Rodríguez-López, 2017). En cualquier caso, la manera más eficaz de cómo conseguir esta enseñanza-aprendizaje sigue en pie a día de hoy. Es una actividad educativa compleja y específica que se enmarca en el campo de la didáctica de los idiomas (Villalba, 2010).

Durante muchos años, el estudio de la pedagogía en las segundas lenguas ha sido el centro de atención, partiendo de un énfasis conductista y renovándose para centrarse posteriormente en el aspecto cognitivo y finalmente profundar en el área afectiva (Pizarro y Josephy, 2010).

Ya, a principios del siglo XXI, a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en adelante MCER, en su capítulo 2.1, queda consolidado “un enfoque basado en la acción, teniendo en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social”. Contempla que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, entre las que incluye las relaciones afectivas. También, este documento desarrolla un apartado sobre las competencias y las características del alumno, reflejando que “las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del alumno”.

Estudios sobre neurociencia demuestran que el cerebro procesa y consolida de manera más eficiente las experiencias asociadas a vivencias emocionalmente intensas. En una entrevista publicada en la revista 3.0 Educación (2019), la psicóloga Ana Carballo apunta que la memoria implícita tiene que ver con aprendizajes emocionales y procedimentales, mucho más rígida, duradera y menos vulnerable que la memoria declarativa. Es por esto que el dominio afectivo y emocional puede tener mucha importancia en la enseñanza de ELE, remarcando tal y como afirman Oatley y Jenkins (1996, p. 122), “las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos”, y a día de hoy sabemos que pueden influir significativamente, o incluso de manera determinante, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) al colectivo inmigrante en nuestro país, se ha venido desarrollando de manera ininterrumpida durante los últimos veinte años (Villalba y Hernández, 2008). Villalba y Hernández afirman que esta enseñanza se ha convertido en el quehacer diario de la mayoría de los centros educativos. A pesar de los medios y recursos para la atención de extranjeros aportados por las administraciones educativas, los cambios y avances no se han traducido en unos niveles más altos de efectividad en la labor educativa. Los centros se siguen enfrentando a los mismos problemas que hace años. Según Llorente (2015), la enseñanza del español para inmigrantes es un concepto socioeconómico

con un matiz estigmatizador y con una connotación negativa que se aleja del proceso enseñanza y aprendizaje.

Arnold (s. f.) afirma que la dimensión afectiva tiene que ver con elementos como emociones, sentimientos, creencias, actitudes, que influyen mucho en nuestro comportamiento y que tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje.

Algunos autores han puesto de relieve que la dimensión emocional puede llegar a ser uno de los elementos que más influyen en el aprendizaje de lenguas. Como veremos, en ocasiones se ha comparado lo afectivo con lo cognitivo, como si fueran dos aspectos totalmente diferentes, pero los estudios en neuroeducación acentúan que ambos aspectos van de la mano en nuestro aprendizaje. Incluso, diversos estudios indican los cambios significativos que se pueden producir en nuestras aulas si tenemos en cuenta la dimensión afectiva. Parece lógico pensar que un ambiente positivo, lleva el cerebro al estado óptimo para el aprendizaje: menos ansiedad y más interés en lo que se aprende (Arnold, 2017).

Por lo tanto, la dimensión emocional va a jugar un papel determinante en la vida y en los logros de los estudiantes, independientemente del grupo cultural de origen.

2. LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA L2

En las pedagogías tradicionales, se creía que los procesos de aprendizaje estaban principalmente influidos por aspectos externos al estudiante. Esta creencia influía directamente en el método de enseñanza elegido y en las conclusiones que se obtenían al analizar el éxito o el fracaso de un estudiante en el aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2), obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. Más tarde, tal y como apunta Pizarro y Josephy (2010), se puso de manifiesto que los procesos cognitivos podían ser afectados de manera relevante por las emociones, por lo que se planteó un cambio de dirección, el aprendizaje era un proceso que seguía una dirección de adentro hacía afuera. Esto quiere decir que los estudiantes cuentan con factores externos e internos para desarrollar su potencial para un mejor aprendizaje de una L2.

Para que un estudiante tenga una mejor adquisición de los conocimientos, será fundamental su autoestima, confianza, empatía y su disposición positiva hacia el aprendizaje de un nuevo idioma (González y Villarrubia, 2011). Hace años que se habla de la importancia de los factores afectivos en la educación de manera general, y en las segundas lenguas en particular.

Antes de continuar, me gustaría destacar un aspecto importante señalado por Soler-Espiauba (2009). Según esta formadora no se pueden englobar sentimientos como la ansiedad, el miedo o la inseguridad

en el área de la afectividad. Su razón es que estos sentimientos tienen consecuencias negativas y lo propiamente afectivo, tiene una connotación positiva. Por este motivo, los factores afectivos son reemplazados por factores emocionales, ya que éstos permiten englobar todo tipo de sentimientos.

Para destacar la influencia del dominio emocional en el campo de la enseñanza de lenguas, Jane Arnold (2017, p. 14) cita al profesor Earl Stevick (1980) afirmando que:

El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». (p. 4)

A día de hoy, se puede entender la faceta emocional como necesaria en el proceso enseñanza y aprendizaje ya que, además de la capacidad intelectual y los conocimientos, la conciencia y la capacidad que tiene el alumnado para gestionar y controlar sus propias emociones y sentimientos, la motivación con que afronta el proceso y las relaciones interpersonales, con independencia de sus características particulares, son aspectos determinantes en este proceso (Soriano y Ayala, 2008).

En este sentido, el MCER, en su apartado 5.1.3 contempla la importancia de estos aspectos emocionales para el aprendizaje, vinculados a “La competencia existencial”. Saber ser:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden: Las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los valores de personalidad, por ejemplo: introversión y extraversión, espontaneidad y autocontrol, miedo y vergüenza, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima. (pp. 103-104)

Uno de los mayores referentes que ha tratado los diferentes aspectos que afectan al proceso de aprendizaje de una L2 es Stephen Krashen a través de su hipótesis del Filtro Afectivo. Krashen (1982) observa que el estado emocional de los alumnos actúa como un filtro que puede impedir o permitir la entrada de información para el aprendizaje del idioma. O, dicho de otra manera, es un conjunto de situaciones emocionales como estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc., que funcionan como un muro que bloquea el aprendizaje lingüístico (González y Villarrubia, 2011). Esto conlleva que, cuanto más alto sea el filtro afectivo, más posibilidades de fracaso y en contraposición, un filtro afectivo bajo permitirá mayores niveles de adquisición de la segunda lengua (Xiaoyan Du, 2009).

Dentro de la hipótesis del Filtro Afectivo, Krashen abarca diferentes aspectos clave que influyen positiva o negativamente en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Esta teoría del Filtro

Afectivo realiza la necesidad de crear un ambiente óptimo en el aula, teniendo en cuenta la dimensión afectiva y los factores emocionales como la ansiedad, la motivación, la empatía, la autoestima o los estilos de aprendizaje (Soler-Espiauba, 2009).

En los siguientes apartados, detallaremos estos aspectos destacados por Krashen y algunos otros considerados determinantes en el aprendizaje de una L2.

2.1 Aspectos psicoafectivos que influyen en la adquisición de una L2

2.1.1 La motivación

Siguiendo a Gardner (citado en Pizarro y Josephy, 2010), define motivación como “el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que éste experimenta durante dicha actividad”.

Es obvio pensar que una alta motivación permitirá alcanzar de manera más rápida y eficaz una segunda lengua. Y parece lógico que una enseñanza obligatoria tiene menos carácter motivador que una enseñanza voluntariamente elegida por diferentes razones personales (Soler-Espiauba, 2009).

Según Ramos Nieto (2011), “del conjunto de factores afectivos cuya influencia se relaciona tradicionalmente con el éxito en el aprendizaje de una lengua, la motivación representa uno de los componentes más determinantes del éxito o fracaso del rendimiento lingüístico”. Por esta determinación, desarrollaremos un apartado específico para abordar y profundizar más sobre la motivación.

2.1.2 La actitud

La actitud se trata de otra variable afectiva que es considerada componente de la motivación, junto con el deseo y el esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1993).

Según la definición extraída del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, actitud es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Esta definición parece que está relacionada directamente con el aprendizaje de una segunda lengua. Podemos extraer que quienes manifiesten una actitud receptiva, lograrán un progreso mayor y más efectivo que aquellos cuya actitud sea negativa. También la actitud está estrechamente relacionada con el compromiso, factor que influirá también en el progreso. Y por supuesto, la actitud influirá en la participación en clase. Así, los estudiantes con una participación activa pueden obtener mejores resultados (Pizarro y Chacón, 2010).

Aprender una segunda lengua no solo implica alcanzar competencias lingüísticas. También supone asumir nuevos roles socioculturales. En consecuencia, un aspecto relevante en el estudio de un idioma es la actitud que manifiesta el educando ya que incide en su disposición hacia el aprendizaje (Lirio y Morales, 2012).

2.1.3 Autoestima

Además de la motivación y la actitud, el MCER también contempla dentro de los factores afectivos la autoestima. Lo refleja haciendo alusión a cómo una imagen positiva de uno mismo permite al alumno tener la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta alcanzar con éxito la realización de una tarea.

Para Soler-Espiauba (2009), trabajar la autoestima en el aula es:

Animar a los alumnos a alcanzar su potencial y a liberarse de emociones negativas, siendo particularmente importante este trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes, que, al hallarse lejos de sus referentes culturales y familiares, han visto su autoestima afectada en muchos aspectos de la vida social. (p. 825)

2.1.4 Ansiedad

MacIntyre y Gardner (1944), en su enfoque para el aprendizaje de una segunda lengua, indican que “la ansiedad es la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente”.

Al igual que en la motivación, la necesidad de aprender una L2 no siempre es decisión del propio estudiante. Este aprendizaje, y especialmente en una situación de inmigración, muestra las tensiones que refleja el sujeto en su vida cotidiana. En este contexto “es muy probable que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, si el ambiente del aula no es emocionalmente seguro” (Arnold y Brown, 2000, pp. 26--27). “La ansiedad puede manifestarse como un episodio de temor en el aula cuando el alumno tiene que expresarse en la L2” (López Fernández, 2004, p. 17).

En este proceso de aprendizaje, Pizarro y Chacón (2010) señalan tres tipos de ansiedad que son clave para entender cómo puede influir en el aprendizaje de una segunda lengua:

1. **Aprehensión comunicativa.** Definida por McCroskey (citado en Pizarro y Chacón, 2010) como “un nivel individual de miedo o ansiedad que se asocia a la comunicación real o anticipada que se tiene con otra persona o grupo de personas”. En ocasiones, alumnos muestran habilidades y deseo para interactuar, pero su proceso de verbalización se ve obstaculizado por sus rasgos propios de personalidad como la tranquilidad, la timidez y la reticencia.

2. Prueba de la ansiedad. Se trata de la ansiedad ante una prueba, como condición psicológica en la cual alguien experimenta angustia antes, durante, o después de realizar un examen u otra prueba que requiera una evaluación. Aspectos como la falta de confianza, el temor al fracaso y pensamientos negativos relacionados, pueden ser detonantes para experimentar ansiedad ante una prueba (Pizarro y Chacón, 2010).

3. El miedo a la evaluación negativa. Fue definida por Watson y Friend (1969) como la aprensión ante la evaluación de los demás, la angustia a las evaluaciones negativas, la evitación de las situaciones de evaluación, y las expectativas de que otras personas evalúen negativamente a uno mismo. Este temor constante hace que se genere un alto nivel de ansiedad en el aprendizaje de la lengua, lo cual se traduce en una inadecuada competencia lingüística (Pizarro y Chacón, 2010).

2.1.5 Estilos de aprendizaje

Debemos tener en cuenta algo tan esencial como los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes formas de aprender que tienen las personas. Estas diversas maneras, traducidas en diferentes inteligencias, desarrolladas en el punto 2.3, están vinculadas a cómo percibimos y procesamos los estímulos que recibimos por los diferentes canales: visual, auditivo y cinético.

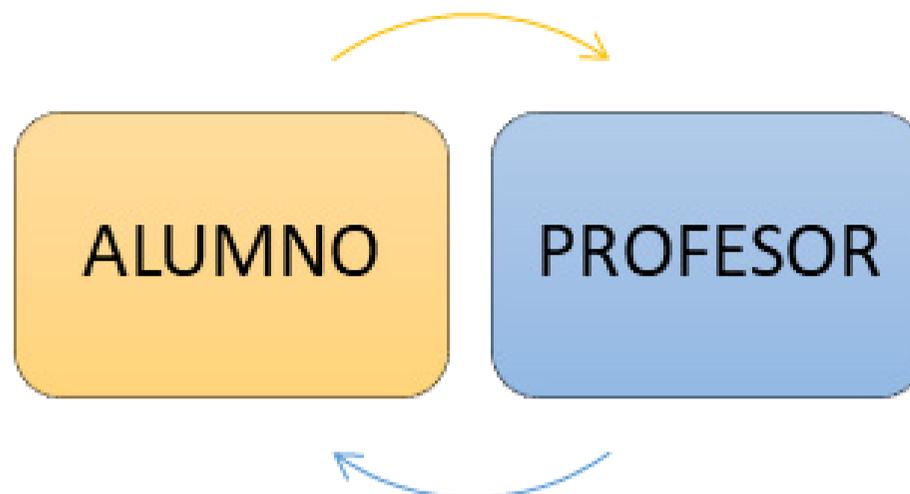
“Cuando se tienen en cuenta en el aula las diferentes maneras de aprender del alumnado, los profesores sitúan a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje” (Arnold y Fonseca 2004, p. 125). Hacer uso de múltiples actividades para tener en cuenta estos estilos de aprendizaje puede reducir la monotonía y el aburrimiento, fomentando así la motivación en los estudiantes.

2.1.6 Compasión

Me gustaría reflejar en este apartado este aspecto evidenciado por Robinson (2015) en su libro *Escuelas Creativas*. Habla de la compasión como una competencia relevante para alcanzar los fines básicos de la educación. Robinson la define como la capacidad de ponerse en la piel de otras personas y actuar en consecuencia. Parece ser que la compasión se inicia cuando reconocemos las emociones ajenas en nosotros mismos y reflexionamos sobre cómo nos sentiríamos en las mismas circunstancias.

Figura 1

Relación emocional



La carencia de compasión en el entorno origina y aviva conflictos de diversas características, pero en relación al tema que nos ocupa, su falta potencia conflictos culturales, exclusión social, maltrato emocional y prejuicios basados en el origen étnico, entre otros.

No podemos pasar por alto la carga empática de esta competencia que incluso debe darse de manera bidireccional entre docentes y discentes¹ para una correcta canalización emocional.

2.2 El alcance de la motivación

Siguiendo el hilo del punto anterior sobre motivación, el aprendizaje de una segunda lengua requiere asimilación, persistencia, esfuerzo intelectual sostenido y dedicación, conductas que no se manifiestan si se está desmotivado (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Una reflexión interesante que aportan Medrano y Pérez (2010) sobre diferentes estudios llevados a cabo, es que:

Los individuos que presentan un alto grado de motivación se caracterizan por progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida académica constatando la existencia de apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos.

Así mismo, Liuoliené y Metiüniené (2006) sostienen la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua ya que cuanta más motivación, mayor aprendizaje autónomo. Esto nos conduce a valorar la dimensión afectiva como un factor que incide notablemente en la adquisición de los contenidos (Bernaus y Gardner, 2008).

Es imprescindible generar un ambiente vinculado a los sentimientos y pensamientos positivos, lógicamente por parte del docente y del propio grupo, y así propiciar el factor afectivo y, en consecuencia, el motivacional. Por tanto, se hace necesario que el docente conozca los diferentes tipos de motivaciones de su alumnado, con el fin de aplicar una enseñanza individualizada que permita alcanzar resultados positivos (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Dicho esto, se pueden considerar que en el campo de las lenguas extranjeras se manejan cuatro tipos de motivación (Tragant y Muñoz, 2000). A saber:

- La motivación intrínseca. Orientada al conocimiento. Provoca satisfacción por el logro y participa de las actividades para superarse a sí mismo. Esta motivación está centrada en el proceso más que en el producto. El alumno disfruta con los retos personales, presentando una actitud competitiva y experimentando sensaciones positivas en la realización de actividades. Permite la adquisición de cotas elevadas de dominio lingüístico (Gardner y Lambert, 1972) y parece beneficiar la conservación de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990).
- La motivación extrínseca. Se corresponde con conductas que se realizan para satisfacer demandas exteriores y así obtener un premio o evitar un castigo. El fin del estudiante es la aprobación exterior, lo cual se traduce en una baja autonomía, baja autoestima e inseguridad. Buscan reconocimiento social y presentan excesiva dependencia para afrontar problemas y tomar decisiones.
- La motivación integradora o sociocultural. El aprendiente de una segunda lengua se interesa por la lengua meta y está dispuesto a ser partícipe del contexto social que le rodea. Esta motivación posee una gran carga positiva y enriquecedora para el aprendizaje de una segunda lengua (Gardner y Lambert, 1972).
- La motivación instrumental. Relacionada con el deseo práctico de conseguir un objetivo o alcanzar un mayor reconocimiento profesional. Se da por el deseo de superar un examen, viajar, estudiar en el extranjero o interactuar con otros. Esta motivación implica aspectos negativos para la adquisición del idioma (Gardner y Lambert, 1972).

Siguiendo la tipología de la motivación de Vallerand (1997), añade un tipo más a la clasificación ya expuesta, la desmotivación. Está caracterizada por la percepción de falta de control de las situaciones. Siente que el éxito o fracaso no depende de ellos, por lo tanto, existe una gran probabilidad de abandono de la actividad. Dicho desinterés provoca bajo rendimiento lingüístico, siendo obstáculo para el desarrollo de capacidades y competencias. Incluso, si los alumnos asocian de manera repetida el aprendizaje a sentimientos de

fracaso, se podría inducir un fenómeno que en psicología se denomina indefensión aprendida (Carballo, 2019).

Parece correcto pensar, y así lo señalan diferentes investigaciones, que la motivación intrínseca conduce a resultados positivos, mientras que la motivación extrínseca puede tener aspectos negativos relacionados con la influencia exterior.

Podemos concluir afirmando que la motivación incita a los individuos a comenzar el aprendizaje de una segunda lengua, incidiendo en que la conducta se mantenga en el tiempo y permanezca constante ante la adversidad (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

2.3 Inteligencia emocional

Para entender el significado de inteligencia emocional es interesante conocer la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples. Según Gardner (2001), podemos distinguir diferentes tipos de inteligencia formal. Estas son la musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y la existencial. Parece ser que un individuo puede ser considerado inteligente en alguna de estas áreas, y no tiene por qué serlo necesariamente en todas.

Desde esta teoría, nos interesa centrarnos en la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal consiste en relacionarse y comprender a los demás. También abarca la capacidad para percibir las emociones en otras personas. Y la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de relacionarnos con nosotros mismos, a la autocomprensión, a valorar nuestras acciones, regular la vida emocional y entender lo que sentimos.

Estas dos inteligencias son usadas por Goleman (1996) para definir su teoría sobre la inteligencia emocional. La inteligencia emocional según Goleman incluye dos amplias competencias emocionales a nivel personal y a nivel social. Ambas recogen cinco dimensiones propias de dicha inteligencia, destacando las siguientes competencias:

1. Autoconciencia. Hace referencia a identificar y comprender las propias fortalezas y debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que estas tienen en los demás.
2. Autorregulación. Se refiere a la capacidad de manejar los propios estados de ánimo e impulsos. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades para afrontar situaciones de riesgo, etc. son componentes importantes de la autorregulación (Bisquerra, 2007).

3. Motivación. Está íntimamente relacionada con la emoción. Este concepto ha sido desarrollado en el apartado anterior.

4. Empatía. Es la habilidad para ponerse en el lugar del otro para entender sus necesidades, sentimientos y problemas.

5. Habilidades socioemocionales. Pretenden impulsar en los demás, respuestas deseables. Implica saber escuchar, elaborar mensajes, negociar y resolver conflictos, potenciar relaciones interpersonales dentro de un grupo o saber alcanzar metas compartidas.

Además, Goleman explica cómo la inteligencia emocional puede ser fomentada y fortalecida en todos nosotros y cómo la falta de la misma, puede influir en el intelecto o incluso arruinar una carrera. González y Villarubia (2011) sintetizan esta teoría sobre la inteligencia emocional de Goleman demostrando que:

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

En este sentido, es posible plantear que la consideración de la inteligencia emocional en la clase de español guarda una estrecha relación con la teoría del filtro afectivo de Krashen anteriormente citado, ya que puede contribuir a que el filtro afectivo permanezca bajo y a que no se propicien barreras emocionales que obstaculicen el aprendizaje. Que un estudiante sea capaz de gestionar sus propias competencias emocionales va a permitir tolerar las presiones y frustraciones, a mejorar la capacidad de trabajo en equipo y al desarrollo de una actitud empática y social a la par que positiva, para el desarrollo personal y académico. Tampoco podemos olvidar que esta gestión hará consciente al alumno para reconocer las emociones o sentimientos que le impide desarrollar el conocimiento que sí tiene.

Según todo lo expuesto hasta ahora, parece que debemos tener en cuenta esta teoría para plantearnos la gestión del proceso enseñanza y aprendizaje y así potenciar el aspecto emocional de los estudiantes como elemento imprescindible en el aprendizaje de una L2.

3. INMIGRACIÓN E INMIGRANTES, POBLACIÓN EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

El Diccionario de la R. A. E. define inmigrar dicho de una persona como “Llegar a un país extranjero para radicarse en él.” Sin embargo, esta terminología esconde tras de sí sentimientos, prejuicios, ideas, valores y opiniones que da lugar a numerosos estudios y teorías (Rubio, 2008).

Como hemos comentado, ha existido un desarrollo evidente en el tiempo en cuanto a la enseñanza de lenguas a inmigrantes. Estos cambios eran difíciles de prever en sus comienzos y nos sitúan muy por delante de muchos países de nuestro entorno (Villalba y Hernández, 2008). Pese a esto, existen problemas y dificultades derivados de la consideración social sobre la inmigración y sobre el propio inmigrante. Se podría decir que:

El término inmigración lo contamina todo, pues junto a él aparecen asociados un amplio conjunto de estereotipos que condicionan nuestra aproximación al tema. Es el caso de la relación que establecemos entre inmigración, pobreza y dificultades económicas que actúa como desencadenante de otras relaciones igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad... (Villalba y Hernández, 2006, p. 163).

Como ocurre con otros colectivos desfavorecidos, resulta muy popular pensar que la inmigración es fruto de la pobreza y el inmigrante es alguien que carece de lo más básico. De este modo, a pesar de que, a día de hoy, la enseñanza en este campo ha tenido un desarrollo notable hasta su consolidación, sigue persistiendo un tratamiento asistencial y compensatorio en cuanto a las actuaciones educativas (Villalba y Hernández, 2008). Villalba (2010) desglosa estos tratamientos exponiendo que:

- Este tratamiento existencial está orientado a paliar el desconocimiento de destrezas sociales, los problemas de adaptación y de desarrollo profesional. También afirma que existen otros aspectos que contribuyen a consolidar este carácter asistencial como son, los recursos económicos, las condiciones de vivienda o de trabajo.
- Las actuaciones educativas están marcadas por ese carácter compensatorio, como resultado de considerar que la población inmigrante tiene una formación muy baja con predominio de analfabetos o con estudios primarios incompletos.

Por otro lado, existe la creencia de que, a los adultos inmigrantes les basta un conocimiento del idioma básico para su vida diaria, o la idea de que, para enseñar lengua a inmigrantes, es suficiente con que el docente sea nativo (Villalba 2010). Incluso Ogbu (1978), denominaba casta minoritaria al colectivo inmigrante en su dimensión formativa. Esto se traducía en un grupo de individuos que, con independencia de donde hayan nacido, es considerado siempre como inferior. También Pallaud (1992) se refería a los inmigrantes como sujetos incompletos definidos por lo que no son, no tienen o no saben.

Dicho esto, y poniéndolo en sintonía con el tema que nos ocupa, Bericat (2018), sostiene que las personas inmigrantes son grupos sociales frecuentemente discriminados por la población local en función de diferentes variables, pero además se enfrentan a su propia vulnerabilidad interior. Bericat también afirma que existen datos que ponen en evidencia que “cuanto mayor sea el grado de discriminación y exclusión social que sufran las personas inmigrantes, mayor será su exclusión emocional de la felicidad”.

En consecuencia, se piensa que el inmigrante presenta múltiples carencias en diferentes ámbitos: social, educativo, laboral, personal... A nivel general, lo que sabemos realmente de los inmigrantes y sus circunstancias concretas se basan en concepciones sociales asociadas a estereotipos que en muchos casos apenas tienen una base real. La idea que se tiene del inmigrante y de la inmigración suele ser bastante incompleta, pues se construye a partir de experiencias personales muy limitadas o por las informaciones parciales que transmiten los medios de comunicación (Collantes, 2006).

4. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

4.1 Realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos

Teniendo en cuenta las consideraciones del punto anterior, Villalba y Hernández (2006) contemplan dos ideas centrales que marcan la didáctica del español para inmigrantes. Estas dos ideas nos pueden aportar, a nivel general, un punto de partida para entender cómo se encuentra la realidad de la enseñanza del español a inmigrantes adultos en nuestro país. A saber:

- 1.** La enseñanza del español se entiende como una más de las múltiples carencias educativas que acompañan al inmigrante. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que le corresponde, lo que se traduce, entre otras medidas, en la escasa formación y selección del profesorado, en las bajas exigencias de los programas, en los materiales y medios técnicos...
- 2.** Existe un amplio convencimiento de que la enseñanza de español para inmigrantes apenas guarda relación con las enseñanzas de idiomas ya que se trata como algo distinto. Este convencimiento también ha contribuido a la difusión de esta idea en la actuación de numerosos profesionales del español que, se han mantenido a una prudente distancia argumentando el desconocimiento que tienen los aprendices y las circunstancias en que se desarrolla dicho aprendizaje.

Para desarrollar este punto un poco más en profundidad, nos vamos a apoyar en un estudio realizado por la doctora Carmen Hernández González de la Universidad de Valladolid, expuesto en el artículo de Fernández-Merino (2013), Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos. Este estudio intenta evidenciar los diferentes aspectos que entran en juego en esta realidad y de qué manera impactan en la situación real de la enseñanza de español para inmigrantes adultos en la comunidad autónoma de Castilla y León. Esta muestra nos puede hacer reflexionar sobre la realidad en cuanto a la enseñanza de español para inmigrantes y extrapolarlo a la temática emocional que nos ocupa en este TFM.

- **La docencia.** Parece que la labor de docencia se realiza principalmente desde asociaciones y/u organizaciones, aunque también juegan un papel importante los centros de educación para adultos, aunque en la mayoría de casos, estos centros no gozan de carácter oficial.

En muchas ocasiones, la metodología llevada a cabo es propia, adaptada a la realidad del centro y/o del grupo y en ocasiones, personalizada. Algunos centros incluso poseen su propio manual de enseñanza.

- **Docentes.** Según el estudio, existe un porcentaje alto de docentes contratados (45%), un porcentaje destacado de docentes voluntarios (32%) y una opción mixta (23%) en realidades donde cubrir la docencia se hace insuficiente.

Otro dato interesante es que tan solo un 10% tiene formación específica para enseñar español. El mayor grupo se encuentra en docentes formados en Magisterio, con un gran número de profesores jubilados haciendo labores de voluntariado.

En Centros de Educación para Adultos, son docentes formados en Magisterio los que enseñan español para inmigrantes, aunque dentro de este grupo existen docentes con mucha experiencia en este ámbito y otros con poca o ninguna experiencia que reciben la tarea de enseñar español para completar su horario.

- **Ratio alumnos inmigrantes.** Parece complicado calcular el número de alumnos de los centros ya que existe una diferencia sustancial entre los matriculados y aquellos que asisten regularmente a clase. También existen diferencias entre centros, algunos con una gran capacidad de atención al alumnado y otros que simplemente se van adaptando a las necesidades puntuales del entorno.

El número de alumnos que asisten durante el curso escolar supera en muchos casos los cien alumnos, aunque estos no coincidan en el tiempo por razones de trabajo, personales o viajes.

- **Nacionalidad.** La nacionalidad va a depender del planteamiento de la asociación. Por ejemplo, en pisos de acogida, la nacionalidad subsahariana o marroquí es elevada. Parece que en los centros el perfil se inclina más por alumnos de Europa del Este. En relación a asiáticos y pakistaníes, su representación viene marcada por núcleos migracionales en ciudades concretas.

Alumnos del resto de Europa o de América del Norte es anecdótica.

- **Organización de grupos.** Los grupos se organizan principalmente por niveles, pero la flexibilidad es notable según la conveniencia del alumno, marcada por su realidad y sus necesidades. También la estabilidad de los grupos es complicada debido a la asistencia irregular de los alumnos y a la aparición de nuevos estudiantes, tal y como se refleja en el siguiente punto.

- **Principales dificultades.** Las ideas más repetidas en una encuesta dirigida a los educadores, en relación a las principales dificultades fueron:
 - Asistencia. Las situaciones personales conllevan que los alumnos no pasen temporadas largas y aparezcan estudiantes nuevos constantemente, lo que dificulta seguir una programación y la unidad de grupo.
 - Niveles y ritmos muy diferentes de aprendizaje que requieren mucha atención individualizada.
 - Escolarización mínima en sus países de origen. Esto se traduce en falta de trabajo y constancia en el estudio.
 - Analfabetismo en la lengua materna que se hace visible en el aprendizaje de la segunda lengua.

La responsabilidad de investigadores y profesionales de la docencia es mejorar esta realidad que requiere de nuestra preocupación y conocimiento. Es indudable pensar que todos estos apartados llevan implícito un aspecto emocional que impacta de manera directa en los alumnos y por supuesto, en los docentes.

4.2 Situación de los inmigrantes de cara al aprendizaje

Para conocer la realidad particular de los alumnos en relación al estudio de la segunda lengua, Schuman (1976) subraya un concepto interesante denominado distancia sociocultural. Schuman plantea este concepto para “referirse a unos parámetros que favorecerían una situación ideal para el aprendizaje lingüístico: a menor distancia social, más facilidad para el aprendizaje”.

Veamos de manera más detallada estos parámetros que incidirán directamente en aspectos clave a nivel emocional y que influirán, positiva o negativamente, en la adquisición de una segunda lengua.

- **Relación entre los grupos de hablantes.** Schuman distingue tres formas de relación entre el grupo de aprendientes y el grupo de hablantes de la lengua meta. Éstas sería la dominación, la no dominación o situación de igualdad y la subordinación. Podemos deducir que la relación ideal sería la de no dominación para potenciar un clima emocional positivo.
- **Adaptación a la sociedad de acogida.** En este apartado distinguimos:
 - **Preservación:** rechazo a los patrones culturales de la sociedad de acogida.
 - **Aculturación:** adaptación en público y el mantenimiento en privado.
 - **Asimilación:** abandono de patrones culturales propios.

Existen diferentes teorías sobre cuál es la situación ideal para el aprendizaje. La situación óptima para Schuman es la asimilación, en cambio Aubert et ál (2008) aboga por todo lo contrario.

En cualquier caso, parece que la lejanía cultural supone un problema importante de adaptación en la sociedad de acogida.

- **Situación de aislamiento.** Se produce cuando no existe un contacto regular con la sociedad de acogida debido a la concentración de inmigrantes en los mismos barrios. Obviamente, un aprendizaje positivo debe carecer de este aislamiento, aunque la percepción de los docentes en un 61% refleja que los estudiantes suelen permanecer aislados de la lengua meta.
- **Necesidades comunicativas.** Schuman afirma que para que exista una situación ideal para el aprendizaje, se deben producir intercambios comunicativos reales (trabajo, compras, amistades...) con la sociedad de acogida.
- **La cercanía cultural.** Para Schuman, a mayor cercanía con la sociedad de acogida, mayor facilidad para el aprendizaje. El estudio señalado en el punto anterior, refleja que los aspectos que más condicionan esta cercanía son las diferencias en el tratamiento de hombres y mujeres, la autoestima y motivación en el estudio, la religión, las diferencias en la formación previa o la falta de escolarización.
- **Existencia de estereotipos.** La distancia sociocultural también se verá afectada por la existencia o no, y en que grado se manifiestan los estereotipos entre ambas culturas.
- **Permanencia en el país de acogida.** Schuman también señala este elemento como clave para prolongar el contacto con la sociedad de acogida y favorecer el aprendizaje.

5. PAPEL DEL PROFESOR DE ELE CON ALUMNOS INMIGRANTES

Entre las diferentes competencias clave que deben caracterizar al profesor de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012), destacamos la competencia relacionada con gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.

Además de conocer las suyas propias, es fundamental que el personal docente conozca las competencias emocionales de los discentes antes de llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje. Numerosos estudios ponen en relieve la importancia de los sentimientos y de las emociones para edificar el aprendizaje y para favorecer el desarrollo personal y social. Para intervenir, lo primero que debe hacer el profesorado

es diagnosticar las competencias emocionales del alumnado. Este diagnóstico llevará al profesor a priorizar aquellas competencias más deficientes, sin olvidar una acción global en todas ellas (Soriano y Osorio, 2008).

Tal y como afirman González-Peiteado y Rodríguez-López (2017), parece que no es suficiente con que los docentes adquieran las competencias académicas pertinentes para la enseñanza del español, sino que también debe adquirir un nivel de compromiso con las líneas pedagógicas que fomenten entre otros aspectos la motivación. Esto se traduce en una concepción del docente como agente motivador y promotor de situaciones innovadoras.

Diversos estudios señalan en este sentido que el clima en el aula y el estilo docente incide directamente en el nivel de motivación intrínseca (Wijnia et al., 2011).

Estimular y mantener en el tiempo la motivación del alumnado es responsabilidad del docente, así como un reto que juega un papel fundamental en el que hacer diario. Pero no debemos olvidar un detalle importante, esto se conseguirá en la medida en la cual el docente este implicado y motivado en el propio ejercicio de su profesión (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Aquí nos encontramos con una reflexión interesante de Llorente (2015) que afecta directamente al profesorado:

La enseñanza del español para inmigrantes es un concepto con connotaciones implícitas negativas que se alejan del proceso enseñanza y aprendizaje. Se observa la creencia generalizada de que las instituciones que ofrecen la enseñanza de una L2 realizan una actividad marginal, improvisada y provisional con falta de currículum específico, profesorado con gran movilidad y escasa formación docente y carencia de materiales didácticos.

5.1 Eje profesor-estudiante

Como hemos ido desgranando, la relación entre las emociones, la adquisición de conocimientos y la motivación debe despertar la reflexión y la consciencia de los docentes, y darse cuenta que este trinomio es necesario para conseguir mejores resultados en el aula de ELE con población inmigrante.

Bisquerra y Filella (2003) en su artículo Educación emocional y medios de comunicación, manifiestan que “Las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo, ahora bien, reaccionamos emocionalmente solamente cuando la situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales”.

En una clase de ELE, donde se debe combinar motivación y emoción, aparece la figura del docente en mayúsculas. Por lo tanto, el camino debería estar claro, estimular emociones positivas para motivar a los estudiantes. Cuando algo gusta, motiva, y cuando motiva, empuja a continuar. Como hemos señalado en el apartado 2.3.1, continuar en las clases de español es una variable problemática en las clases dirigidas al colectivo inmigrante.

Durante el aprendizaje, el profesor se convierte en un referente en cuanto a actitudes, emociones, sentimientos y comportamientos. Es decir, “el docente se convierte consciente o inconscientemente, en un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo” (Bisquerra y Filella, 2003).

En el caso de la enseñanza de ELE, la interacción profesor-alumno se produce normalmente en un espacio socio-emocional adulto, por lo que la emotividad y afectividad se convierten en un contexto de intercambio, donde el profesor adquiere un papel de mediador, formador y educador afectivo que fomentan el aprendizaje de la lengua y la cultura (González y Villarrubia, 2011).

Para profundizar un poco más en esta interacción, vamos a recurrir a un cuestionario realizado en una investigación entre estudiantes de una L2 en la Universidad Nacional de Heredia (Costa Rica), reflejado en el artículo de Pizarro y Chacón (2010). El estudio trataba de identificar factores que marcaban la diferencia entre un proceso de aprendizaje positivo y un proceso de aprendizaje negativo. Entre los factores que más nos interesa en este caso se encontraba la relación profesor y alumno.

Los cuestionarios proporcionaron respuestas que revelaron información clave para entender cómo el filtro afectivo y todos los aspectos que lo rodean, interfieren negativamente en el proceso de aprendizaje de una L2.

5.1.1 Interacción profesor-estudiante

En relación a esta interacción, los estudiantes identificaron factores que deben predominar en dicha interacción. Factores como la seguridad, la confianza, la comodidad al interactuar, las buenas relaciones interpersonales, la existencia de un proceso de diálogo, el apoyo por parte del docente, un ambiente armónico y dinámico, y el papel del profesor como facilitador o modelo inciden favorablemente en hacer de este proceso productivo y enriquecedor.

En relación al papel del profesor como facilitador, me gustaría quedarme con la cita de Underhill (2000, p. 3) donde:

Otorga el calificativo de facilitador al profesor que, además de conocer el español y la metodología de la enseñanza, sabe “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad”. Este facilitador es sensible al dentro y entre de las personas en el aula. Y, consecuentemente, el trabajo de este facilitador consistirá en reducir lo más posible los factores negativos y estimular los positivos.

5.1.2 Entorno de enseñanza

Se identificaron aspectos del entorno como un ambiente tenso, una inapropiada actitud del profesor hacia los estudiantes, un ambiente incómodo, rasgos personales del estudiante, el ruido en la clase, el no empleo de la lengua meta en la clase, clases poco productivas e interesantes, falta de motivación por parte del estudiante, y un escaso conocimiento del tema por parte del docente. Dichos aspectos afectaron negativamente a la dimensión emocional y por tanto a la adquisición de la L2.

5.1.3 Rasgos de la personalidad de un profesor

En esta cuestión se aclara cómo los rasgos de la personalidad pueden afectar el proceso de aprendizaje. Los aspectos que mejor competen al perfil del profesor son ser profesionales, tener una visión humanista del proceso de aprendizaje, utilizar estrategias metodológicas más productivas y menos rígidas en contraposición a ser tercos y amargados, mostrar poca disciplina y responsabilidad, imponer barreras entre el estudiante y el docente, realizar clases monótonas, no elaborar planeamientos, o ser poco dinámicos y tradicionalistas en sus estrategias. El predominio de estos últimos aspectos puede establecer barreras que incrementen el Filtro Afectivo e impidan el buen desarrollo humano y académico.

5.1.4 Situaciones negativas

Esta cuestión se refiere al modo en que una situación negativa en la clase afecta el desarrollo académico del estudiante. Aspectos como los conflictos entre estudiante y profesor, el escaso interés hacia los estudiantes, comentarios negativos, restricción a defender su posición o comentario por parte de los estudiantes, faltas de respeto entre compañeros sin que el docente interfiera y redirija el problema, dirigirse a un estudiante en una forma grosera, una evaluación deficiente y subjetiva, la poca noción a la existencia de diferentes estilos y/o cómo diferenciarlos inciden en que el estudiante se sienta intimidado por el docente y el entorno no sea el más adecuado. Por lo tanto, la desmotivación, la baja autoestima, la desconsideración hacia los demás y el poco deseo de aprender imperarán en el día a día de la clase.

5.1.5 Sexo del profesor

En este apartado se señalaba si el sexo del profesor influía de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje. Aparecen aspectos curiosos como un mayor beneficio si el docente es una mujer por adquirir un rol maternalista, y un rol machista por parte del docente hombre. Afortunadamente, la mayoría de los estudiantes consideraron que este aspecto no influía de manera relevante en el proceso de aprendizaje y se inclinaron en pensar que lo realmente importante es cómo el profesor influye en la vida de un estudiante, cómo se comporta dentro y fuera de la clase, el conocimiento que este tenga del tema discutido en el curso, y el respeto demostrado a los estudiantes.

5.2 Efecto Pigmalión

Muchas de las dificultades señaladas anteriormente son fruto del desconocimiento del profesor sobre los estudiantes, lo que se traduce en inadecuadas expectativas sobre ellos. Es indudable que cada ser humano cuenta con un potencial natural, integrado por habilidades y destrezas. Cuando este potencial natural es descubierto a tiempo, los individuos tienen grandes posibilidades de convertirse en personas exitosas, sin ser necesariamente estudiantes que alcancen las máximas puntuaciones en el ámbito académico (García Vargas, 2015).

El efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución (Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. 2005).

Asimismo, tal y como refleja García Vargas (2015), conocemos al efecto Pigmalión, como la profecía de autorrealización. Dicha profecía puede tener un origen tanto externo, cuando en este caso, los docentes depositan creencias sobre la mente del individuo; e interno, cuando el mismo individuo se crea su propia creencia acerca del futuro de su trayectoria, ya sea esta creencia de carácter positivo o negativo.

Dicho esto, una de las funciones del docente, es la de crear expectativas positivas, creyendo en ellas y transmitiéndolas para convertirlo en un poderoso estímulo para los alumnos.

Siguiendo a García Vargas (2015), podemos destacar los problemas típicos que experimentan los alumnos que carecen del efecto Pigmalión: Desánimo, desmotivación, apatía, negatividad, baja autoestima o problemas familiares. No podemos negar que este tipo de problemas tendrán una incidencia muy directa en el espectro emocional de los alumnos con el perfil planteado.

Siguiendo a García Vargas (2015), podemos destacar los problemas típicos que experimentan los alumnos que carecen del efecto Pigmalión: Desánimo, desmotivación, apatía, negatividad, baja autoestima o problemas familiares. No podemos negar que este tipo de problemas tendrán una incidencia muy directa en el espectro emocional de los alumnos con el perfil planteado.

Para combatir estos problemas, García Vargas recomienda a los docentes realizar cada una de las fases del proceso que se presenta a continuación:

Detectar quiénes son los alumnos que experimentan problemas de motivación y autoestima.

- Acercarse a ellos con empatía para lograr obtener su confianza.
- Explicarles cuál es la finalidad de querer ayudarlos.
- Ofrecerles ejemplos de personas que han logrado superarse.
- Aplicar el efecto Pigmalión en ellos. Aplicando este efecto, se lograrán los siguientes resultados:
 - La aceptación del alumno.
 - Que el alumno consiga tener fe en sí mismo y actúe con voluntad.
 - Confianza del alumno en su profesor.
 - Que el alumno sea capaz de realizar acuerdos con sus profesores, compañeros y todos aquellos que le rodean.
 - Retroalimentar: que el alumno que ha pasado por el efecto Pigmalión, ayuda a la aplicación de éste en personas que lo necesiten.

En el ámbito de la educación en general y de la enseñanza de español en particular, cada docente puede llegar a convertirse en un Pigmalión, siempre y cuando reflexione y aplique las técnicas adecuadas para su consecución.

6. CONCLUSIONES

La exposición de las diferentes ideas planteadas en este artículo nos puede ayudar a realizar un análisis sobre las dificultades que existen a nivel emocional en este tipo de enseñanza, sobre las posibilidades que se desprenden, las necesidades reales y cómo se está dando respuesta.

A pesar del gran avance en este campo, en ocasiones se generan grandes dificultades en la forma de entender la afectividad y la gestión de las emociones como parte integrante del proceso. Incluso, los propios participantes del proceso pueden dificultar en cierta medida el aprendizaje de la segunda lengua al estar sometidos por programas y manuales y por no poseer la formación adecuada para enfrentarse a este tipo de docencia y mucho menos, para enfrentarse a la gestión emocional propia y de los estudiantes.

A nivel general, podemos entender que la enseñanza del español a inmigrantes parece que se encuentra en una situación incierta. La situación es frágil y las soluciones del día a día parece que parten en muchos casos de la inmediatez circunstancial y no de la reflexión.

Esta realidad de la enseñanza en sus múltiples variables, más los parámetros planteados por Schuman en la distancia sociocultural influirán directamente, de manera positiva o negativa, en el filtro afectivo postulado por Krashen².

Como hemos podido constatar, existe un estereotipo social hacia el inmigrante vinculado a una escasa formación académica y una cualificación laboral más bien pobre. Este estereotipo va a generar un sentimiento asistencial hacia este colectivo difícil de eliminar. En el ámbito educativo este sentimiento se ha traducido en un tratamiento compensatorio hacia el estudiante inmigrante, provocando sentimientos y emociones que pueden aumentar la barrera afectiva en el aprendizaje.

Hemos comprobado que muchos de estos estereotipos no tienen una base real y de acuerdo con lo que apunta Miquel (1995), “pensamos en el inmigrante como el desfavorecido social sin saber la historia y circunstancias que le rodean”.

Por lo tanto, debemos distanciarnos de las generalizaciones y tener en cuenta los factores individuales de los estudiantes dentro y fuera del aula tomando como meta didáctica principal: el desarrollo integral del alumno teniendo en cuenta su situación de vulnerabilidad.

Incluidos en el Filtro Afectivo³, aparecen múltiples aspectos emocionales de gran relevancia para el aprendizaje de un segundo idioma. A priori, parece complicado alcanzar un equilibrio que reduzca este filtro y, en consecuencia, optimice el desarrollo. Para alcanzar esta armonía, Ken Robinson (2015) propone cuatro funciones principales por parte de los docentes: motivar a los estudiantes, facilitar el aprendizaje, tener expectativas con respecto a ellos y capacitarlos para creer en sí mismos.

Figura 2

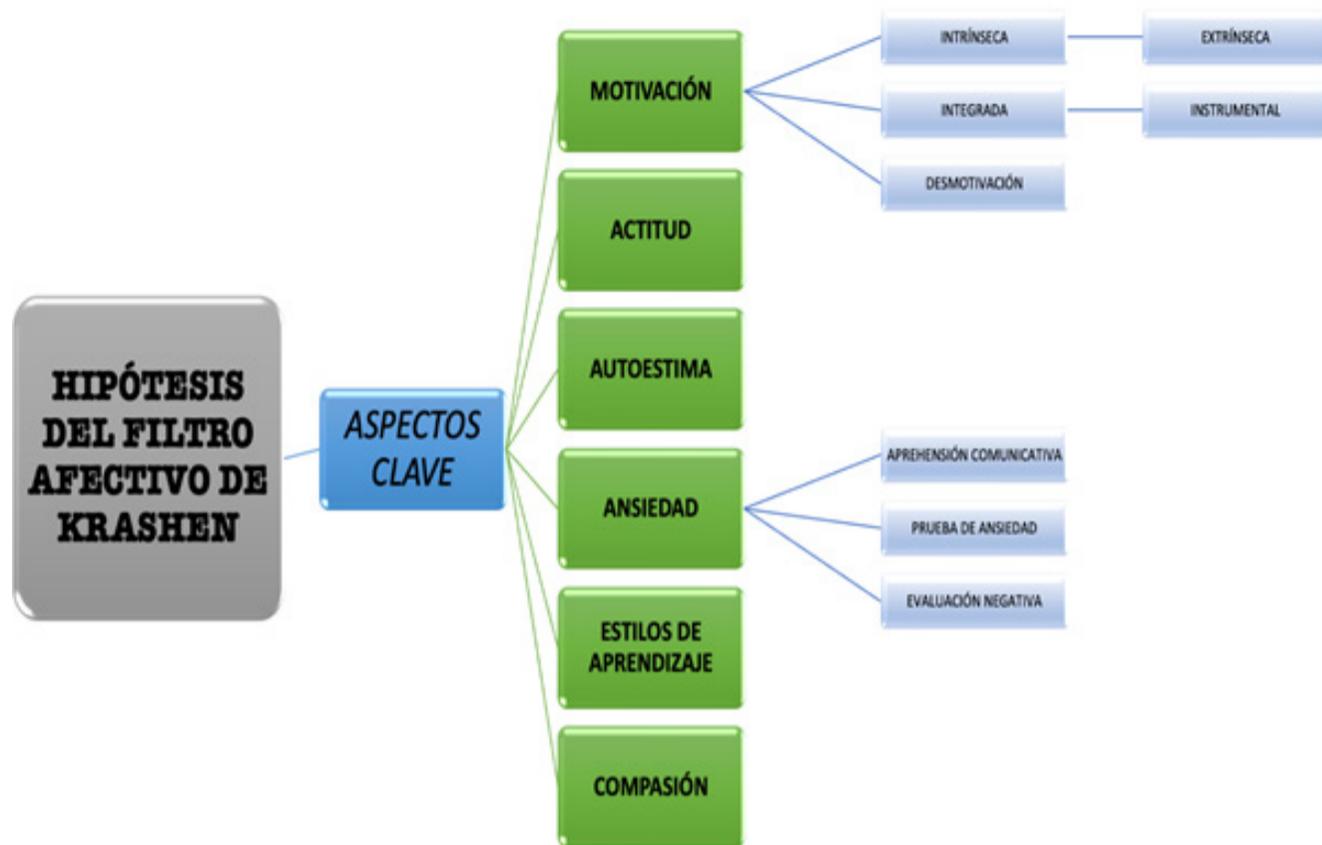
Influencia de la realidad de la enseñanza y la distancia cultural en el Filtro Afectivo



En el caso concreto que nos ocupa, Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras publicadas por el Instituto Cervantes (2012), nos sirve de base para la reflexión sobre la propia actividad docente en relación a los aspectos emocionales. Como podemos observar, en las competencias que deben guiar al docente se incluye de manera concreta la competencia para gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo⁴. Parece lógico pensar que esta gestión se hace aún más complicada cuando se trata de un colectivo en riesgo de exclusión.

Figura 3

Aspectos emocionales que se desprenden del Filtro Afectivo



Este contexto muticultural plantea desafíos emocionales de gran envergadura. Quintero (2004) afirma que “la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto” De aquí se desprende que, la educación emocional debe ser entendida como una parte sustancial del proceso enseñanza aprendizaje ya sean alumnos del propio país o inmigrantes. Estamos de acuerdo con Bisquerra (2003) en que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”, con la finalidad de “aumentar el bienestar personal y social”.

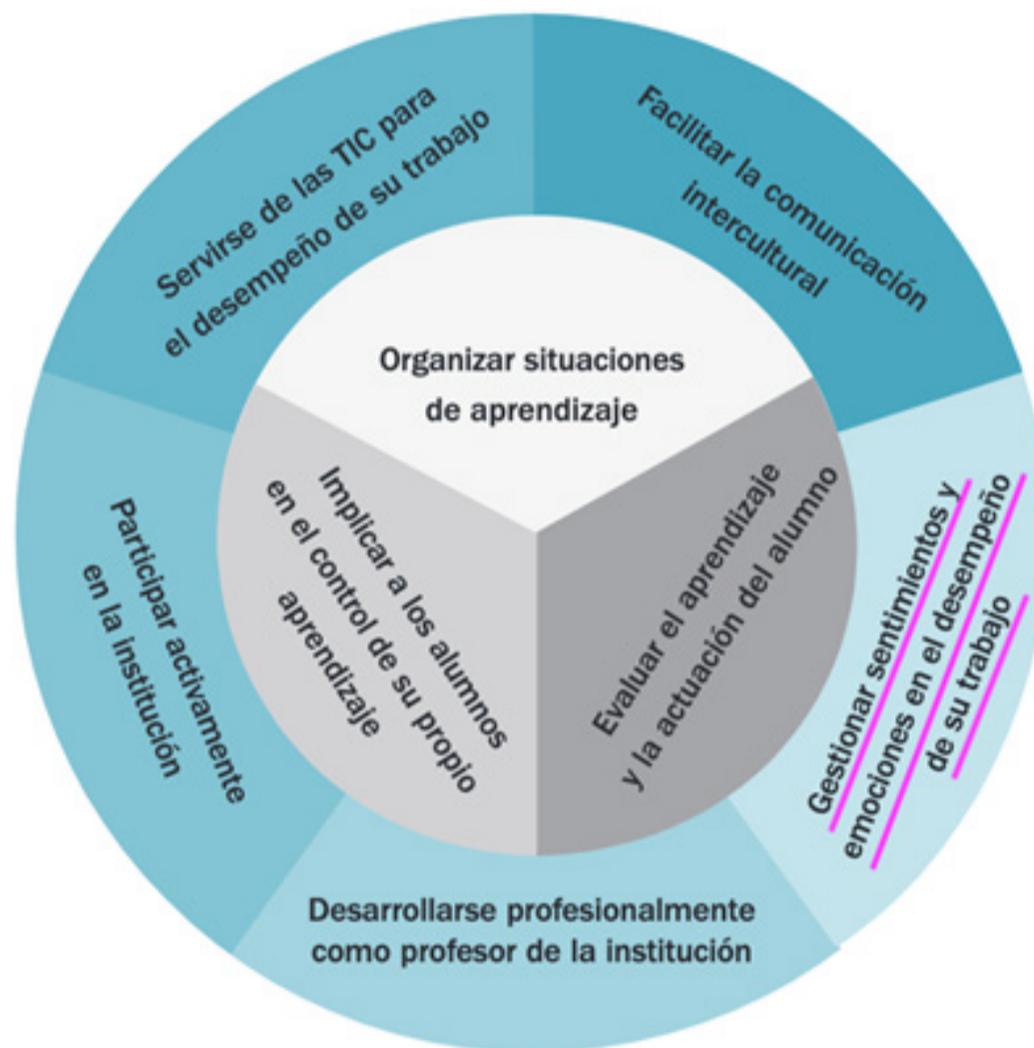
Este contexto muticultural plantea desafíos emocionales de gran envergadura. Quintero (2004) afirma que “la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto” De aquí se desprende que, la educación emocional debe ser entendida como una parte sustancial del proceso enseñanza aprendizaje ya sean alumnos del propio país o inmigrantes. Estamos de acuerdo con Bisquerra (2003) en que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”, con la finalidad de “aumentar el bienestar personal y social”.

Este tipo de educación emocional parece que cobra una mayor dimensión cuando se trata de un colectivo sometido a ideas estereotipadas, con realidades difíciles y con un programa educativo más bien asistencial.

Un conocimiento profundo del alumnado por parte de los docentes, permitirá potenciar y desarrollar la conciencia emocional y la gestión adecuada de sentimientos.

Figura 4

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



Nota. Tomado de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, por el Instituto Cervantes, 2012, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

El trabajo docente evidencia que deben trabajarse las competencias emocionales y no limitarse exclusivamente a la atención cognitiva del estudiante. Muchas de las dificultades que aparecen en el proceso pueden ser suplidas con una buena predisposición, motivación y valoración de las propias posibilidades. Todo esto tiene sentido si existe una relación de afecto y aceptación entre el eje clave formado por docente y estudiante. El docente se convierte en un referente que debe adaptar la enseñanza a las circunstancias y a la personalidad de los estudiantes para permitir vencer limitaciones y crear un clima de comprensión y de confianza mutua.

Los buenos profesores saben que no basta con conocer sus disciplinas, pues el cometido no es enseñar materia, sino que los estudiantes aprendan. El docente necesita motivarlos, inspirarlos y entusiasmarlos en condiciones en las que ellos quieran y puedan aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.

Arnold, J. (s. f.). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold, J. (2017). *Explorando la dimensión afectiva en la didáctica de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Arnold, J., y Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136.

Bericat Alastuey E. (2018). *Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bernaus, M., y Gardner, R. C. (2009). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

BISQUERRA, R. (2007). La educación emocional para la convivencia, en E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. La Muralla.

Bisquerra, R., Filella, G., (2003). Educación emocional y medios de comunicación, en Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (20), 63-67.

Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. En J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1990* (pp. 383–93). Georgetown University Press.

- Carballo, A. (2019). La neurociencia permite conocer y mejorar cómo aprende el cerebro. *Educación 3.0*, (36), 34-38.
- Collantes, X., Ferrés, J., Obradors, M., Pujadas, E., y Pérez, O. (2006). La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas. *Política y Cultura*, (26), 93-108.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Anaya.
- Fernández, J. R. (2010). El español: yo siento, tú sientes, él y ella sienten. La afectividad en el aprendizaje de lenguas.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. (2013). Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos. En S. Borrel (coord.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XVIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 410-419).
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González, P., y Villarrubia, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. En *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*.
- González-Peiteado, M., y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (30), 129-143.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lirio Castro, J., y Morales Castro, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (19), 155-166.

- Liuliené, A. y Metiüniené, R. (2006). Second language learning motivation. Santalka. Filologija. *Edukologija*, 14(2) 93-98.
- Llorente Puerta, M. J. (2015). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva”, en Olga Cruz Moya (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Universidad de Granada: Pp. 559-568.
- López Fernández, J. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de ASELE*, (31), 11--26.
- Macintyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, (44), 283-305.
- Medrano, L. A., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
- Miquel López, L. (1994). Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, (7), 241-254.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Academic Press.
- Oatley, K., Jenkins, J. (1996). *Understanding emotions*. Blackwell.
- Quintero, M. P. (2004). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Revista digital Investigación y Educación*, (6), 1-5.
- Ramos Nieto, M. C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Aula y Docentes*, (32), 39-49.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*.
- Pallaud, B. (1992). Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella. En M. Siguán (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90* (pp. 119-122). Horsori.
- Pizarro Chacón, G., y Daniel Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, (48), 209-225.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Penguin Random House.

- Rubio Perales, B. (2008). La inmigración en la EAE-CAV: el reto educativo de la enseñanza del euskara en DBH-ESO a alumnos de incorporación tardía. En I. Iballano (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 205-209). Universidad de Deusto.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Sánchez hernández, M., y López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Schumann, J. H. (1976). Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 1(26), 135-143.
- Soler-Espiauba Conesa, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Reyes y M^a I. Fernández (coord.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 819-834). Universidad de Extremadura.
- Soriano Ayala, E., y Osorio Méndez, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60 (1), 29-148.
- Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (eds.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Ariel Lingüística.
- Toscano Fuentes, C., y Fernández Corbacho, A. (2015). Una enseñanza reflexiva: aspectos cognitivos y afectivos que mejoran el rendimiento en el aula de ELE. En J. Ávila (coord.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (pp. 6-26). Universidad de Córdoba.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas». En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Cambridge University Press.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press.
- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2006). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera* (pp. 163-184). Fundación Actilibre.

- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrante. En S. Pastor y S. Roca (coord.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera* (pp. 19-22).
- Villalba, F., y Hernández, M. T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Iballano (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 13-33). Universidad Deusto.
- Villalba Martínez, F. (2010). *La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes en Multilingüisme i pràctica educativa*. Universidad de Gerona.
- Watson, D., y Friend, R. (1969). *Measurement of social-evaluative anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (33), 448-457.
- Wijnia, L., Loynes, S. M. M., y Derous, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.
- Xiaoyan Du. (2009) The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science Journal* V, (8), 162-165.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

García Pérez, I. (2021). Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español. *Educación y Futuro Digital*, (22), 5-34.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PARES PARA PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL¹

CHARACTERISTICS OF PEER EDUCATION PROGRAMMES FOR PEOPLE WITH MENTAL HEALTH ISSUES

Rebeca Zabaleta González

Investigación con un contrato predoctoral en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

Fernando Lezcano Barbero

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos

María Victoria Perea Bartolomé

Catedrática de Universidad. Dpto. de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Salamanca

Resumen

El apoyo entre pares en salud mental es una práctica cada vez más extendida. La formación es clave para el posterior desempeño. Este artículo presenta la revisión internacional de los programas de formación de pares para personas con trastorno mental. El objetivo es describir las características de los programas. El estudio se basa en una exploración ambiental. El total de programas analizados es 75. Se han encontrado diferencias notables y se han identificado dos figuras, Especialistas Pares y Trabajadores Pares. El conocimiento de estas características puede ayudar a los centros a diseñar e implementar una formación acorde a sus objetivos.

Palabras clave: trastornos mentales, educación, tutoría, educación para la salud, grupo de pares, apoyo social.

Abstract

Peer support in mental health is a growing practice and training is the key to expert's performance. This paper presents an international review of peer training programmes for people with mental disorders. The aim is to describe the characteristics of these programmes. The study is based on an environmental exploration. The total number of programmes analyzed is 75. Significant differences have been found and two figures have been identified, Peer Specialists and Peer Workers. Knowledge of these characteristics can help training centres to design and implement their training in line with their objectives.

¹ Nota de los autores: artículo financiado con un contrato predoctoral de la Universidad de Burgos y la Fundación Banco Sabadell (Becas de investigación 2018).

1. INTRODUCCIÓN

La salud mental es un tema relevante para todos ya que se relaciona con el desarrollo de las sociedades y los países (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2008). Según la OMS (2017) su prevalencia continúa aumentando, provocando notables efectos en las personas, consecuencias graves a nivel socioeconómico y en los derechos humanos de las personas en todo el mundo.

La misma organización estimó que las enfermedades mentales afectan a unos 450 millones de personas en todo el mundo (OMS, 2004). Éstas suponen el 40% de las enfermedades crónicas y la mayor causa de los años vividos con discapacidad. Una de cada cuatro personas padece alguna enfermedad mental a lo largo de su vida (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007; OMS, 2001; OMS, 2015).

La respuesta socioeducativa a las enfermedades mentales es uno de los retos que, aun contando con cierto desarrollo, necesita investigaciones que contribuyan al bienestar del colectivo y a mejorar su calidad de vida (García-Pérez et al., 2016).

Hablar de enfermedad mental es incluir un conjunto de patologías que, teniendo elementos comunes, presentan diferencias enormes. Por ello necesitamos centrarnos en la realidad concreta que deseamos abordar. En nuestro caso, hablamos de las enfermedades más graves y que afectan durante un periodo prolongado. Lezcano (2006) recoge diferentes términos que se han empleado para referirse a este colectivo: Pacientes/Enfermos Mentales Crónicos, Enfermos Graves y Crónicos, Enfermedad Mental Grave y Prolongada, Trastorno Mental Severo, etc. En este artículo emplearemos el último término mencionado, Trastorno Mental Severo (TMS) propuesto por la AEN (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2003), que cuenta con gran consenso científico y hace referencia a los trastornos mentales de duración prolongada y que conllevan un grado variable de discapacidad y disfunción social (Rodríguez, 2007; López, 2008).

Reconociendo que han sido muchas las respuestas implementadas para mejorar la atención socioeducativa al colectivo (AEN, 2002), en nuestro caso, deseamos centrarnos en un modelo que, ha tenido referencias en otros colectivos, pero en las personas con TMS se está implementando desde hace pocos años y con diferentes modelos. Nos referimos al apoyo mutuo.

1.1 El apoyo mutuo y el apoyo entre iguales

El apoyo mutuo tiene su origen en el movimiento de personas con problemas de salud mental, consumidores de los servicios de salud, que hicieron del apoyo mutuo una prioridad (Ostrow y Leaf, 2014).

La definición más extendida de apoyo mutuo en la bibliografía científica la propusieron Mead et al. (2001)

quienes lo definen como un sistema de dar y recibir ayuda basado en los principios clave de respeto, responsabilidad compartida y acuerdo mutuo de lo que es útil. El apoyo mutuo no se basa en modelos psiquiátricos ni criterios diagnósticos; trata de entender la situación de otras personas empáticamente a través de la experiencia compartida y del dolor emocional y psicológico.

En particular, respecto a las personas con enfermedad mental, el apoyo mutuo es ayuda emocional y social, que es ofrecida por personas con enfermedad mental a otras que comparten problemas similares, con la finalidad de lograr un deseado cambio social o personal (Bono del Trigo et al., 2011)

Por su parte, el apoyo entre iguales es una tipología específica de apoyo mutuo (Smith y Bradstreet, 2011). Una práctica cuya finalidad es aprovechar las fortalezas para promover y proporcionar cualquier soporte que las personas requieran para ayudarles a moverse más cerca de alcanzar sus ambiciones (Watson et al., 2016).

Lo definimos como la relación establecida entre las personas que tienen o han tenido experiencias similares y se basa, fundamentalmente, en la empatía (Palomer et al., 2011). Durante el proceso se ofrecen consejos prácticos, sugerencias, estrategias, apoyo emocional y psicológico. Este apoyo se reconoce como un importante facilitador en la recuperación. Mantener un punto de vista no profesional es crucial para ayudar a las personas a reconstruir su sentido de pertenencia a la comunidad tras una experiencia traumática y desconocida hasta ese momento (Campos et al., 2016; CSIP et al., 2007; Gillard y Holley, 2014; Mead, 2003; Mead y MacNeil, 2006; Intentional Peer Support, 2017).

Los grupos de apoyo entre iguales son un valioso servicio y recurso para reunir a las personas afectadas por una preocupación similar, para que puedan explorar soluciones a desafíos compartidos y sentirse apoyados por otros, que pueden comprender mejor su situación (OMS, 2017).

Para que este apoyo sea efectivo, es importante formar previamente a la persona que va a cumplir la función de asesoramiento. Experiencias internacionales han demostrado que el carácter formal otorga un valor añadido (Bono del Trigo et al., 2011):

- Por un lado, para la persona que ejerce el asesoramiento supone un empoderamiento y una mejora de la autoestima. Así como el desarrollo de habilidades de comunicación, emocionales y sociales.
- Por otro lado, para la persona que recibe el apoyo, es una oportunidad de sentirse escuchado y comprendido, de expresarse con más libertad y confianza al ser una relación con un igual y, finalmente, incrementa su funcionamiento social y autoestima.

El apoyo entre iguales tiene numerosos beneficios para todas las partes implicadas en el programa, como se recoge en la *tabla1*.

Tabla 1

Beneficios de los programas de pares

Destinatarios	Beneficios
Proveedores del apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento personal: se sienten más empoderados, seguros y más positivos sobre su identidad. - Desarrollo de habilidades: comunicación, relación, resolución de problemas - Recuperación: mayor control en su propio proceso. - Valoración: se reduce la autoestigmatización y aumenta la autoestima. - Empleo: más probabilidad de buscar, encontrar y mantener un puesto. - Seguridad económica: si el desempeño de las tareas es retribuido reanudar un rol social activo.
Receptores del apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Agentes activos de su propia recuperación: mejor comprensión de su propia enfermedad y desarrollo de la esperanza. - Más empoderamiento: mejora de la autoestima y la confianza. - Reducción de la autoestigmatización: aumento de la autoaceptación y reducción del impacto negativo del estigma social. - Aumento de las habilidades en resolución de problemas: disminución de ingresos hospitalarios y las conductas autodestructivas. - Incremento de las habilidades sociales: fortalecimiento de las redes sociales y disminución del aislamiento social.
Organizaciones o servicios que incluyen trabajadores pares	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo social mejorado: tendencia a permanecer en la comunidad. - Mejora de los servicios prestados: mayor eficacia de los servicios y satisfacción de los usuarios. - Beneficios económicos: reducción de los costes. - Enfoque centrado en la recuperación: desafiar las actitudes negativas del personal y proporcionar una inspiración para el equipo.

Nota. Tomado de Campos et al., 2014; Campos et al., 2016; Gillard y Holley, 2014; Repper y Carter, 2011; Repper et al., 2013; Socialstyrelsen, 2018; Stastny, 2012; University of Nebraska, 2013; Watson, Lambert y Machin, 2016.

La cultura de pares reconoce que todos en la comunidad tienen conocimientos y habilidades que se pueden usar para resolver los desafíos que enfrentan juntos (Lawn et al., 2008). La idea de que las personas en etapa de restablecimiento pueden estar muy bien adaptadas para ayudar a otras con problemas similares tiene una historia prolongada, aunque no reconocida (Davidson et al., 2009).

La capacitación y contratación de los pacientes en los sistemas de salud mental comenzó en la década de 1990, consecuencia de los grupos de apoyo mutuo que se crearon con el movimiento consumidores/supervivientes (Davidson y González-Ibáñez, 2017).

Los primeros puestos eran de voluntarios, donde las personas recuperadas apoyaban a otros que se encontraban en estadios más tempranos. A principios de los 90 se crearon puestos remunerados donde los iguales desempeñaban funciones como auxiliares de gestión de casos, personal de apoyo en viviendas asistidas o activistas en favor de la recuperación (Davidson y González-Ibáñez, 2017).

Los programas de formación/capacitación surgieron en Arizona, EE. UU., desarrollados por Recovery Innovation (RI International ahora) para proporcionar apoyo individual y hospitalario entre iguales (Cambridgeshire and Peterborough NHS Foundation Trust, 2018).

En 2001, Georgia fue el primer estado en aprobar los servicios el apoyo de pares proporcionados por especialistas pares y consiguió financiación para estos pudiendo así otorgar una credencialización y certificación de profesionales especialistas pares (Campbell y Leaver, 2003; Landers y Zhou, 2011; Salzer et al., 2010).

Esta iniciativa pionera reconoció oficialmente la experiencia individualizada en la recuperación de la enfermedad mental como una valiosa fuente de conocimiento y las relaciones entre iguales (Salzer et al., 2010).

Los programas de formación para la implementación del apoyo entre iguales son una propuesta para que los participantes, tras su paso por un periodo de recuperación, desempeñen las funciones de Peer Supporters Workers (PSW) o Trabajadores de Apoyo entre Iguales. Este rol, prioritariamente, lo hemos encontrado en entornos sanitarios (Repper y Carter, 2011) donde los servicios de apoyo entre iguales se definen como aquellos prestados por usuarios que tienen éxito en su recuperación y experiencia en el sistema de salud. Para su desarrollo son contratados o realizan la actividad como voluntarios en el sistema de salud mental para ofrecer orientación y asistencia a quienes, en ese momento, están pasando por una situación similar, pero en estadios más tempranos (Mead, Hilton y Curtis, 2001; University of Nebraska, 2013).

La transformación de los servicios tradicionales de salud mental a servicios basados en la comunidad, propuso una evolución de los usuarios de pasivos a proactivos que abogan por su propia recuperación. Los servicios de apoyo entre iguales han desempeñado un papel clave en la mejora de la conexión entre la comunidad y los usuarios, así como en el empoderamiento de estos para que puedan convertirse en defensores de su propia recuperación (University of Nebraska, 2013).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es analizar las características de los programas de formación de pares para personas con SMS.

3. MÉTODO

El estudio se basa en una exploración ambiental (environmental scan) para proporcionar conocimientos (Graham et al., 2008) sobre las características de los programas de formación de pares en salud mental a las organizaciones que puedan estar interesadas en su implementación.

Para la investigación se han realizado:

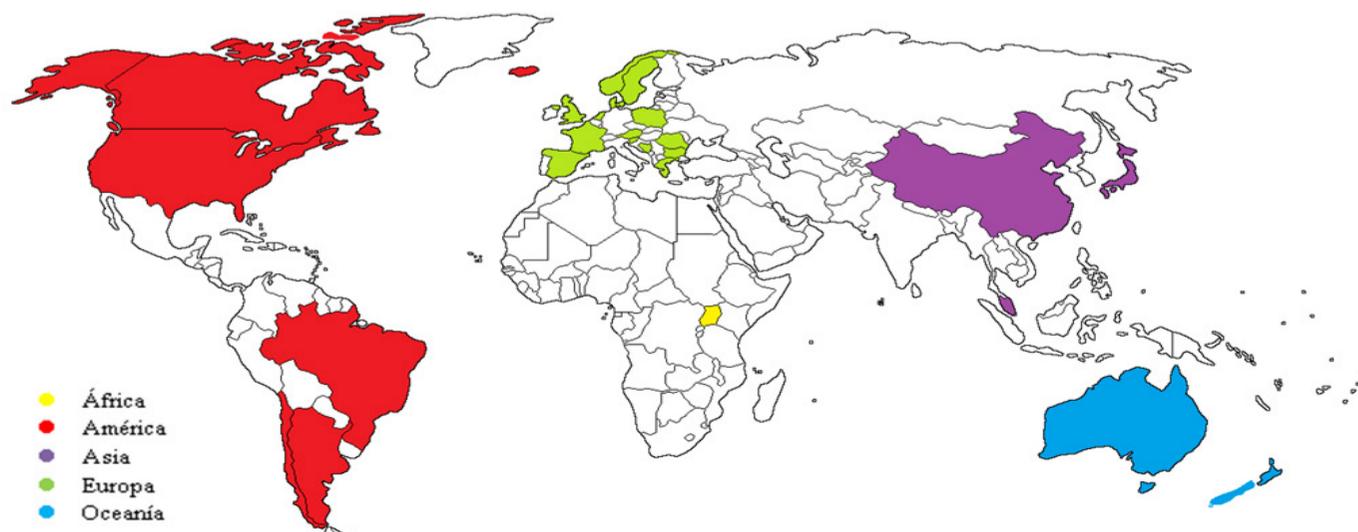
1. Revisión bibliográfica internacional en bases de datos electrónicas (ERO, WOS o SSCI). Se han usado palabras clave como: Formación y entre iguales; apoyo mutuo y TMS/ salud mental, enfermedad mental. Tanto en español como en inglés (*Training and peer-to-peer; mutual support and SMD/mental health, mental illness*).
2. Se han revisado las páginas web de distintas agencias de estados y países relacionados con la salud mental.
3. Se ha contactado, vía email y/o telefónica, con las organizaciones implicadas en la formación para recabar más información de los programas (objetivos, contenidos, duración, metodologías, actividades, evaluación...) cuando la información recabada en los artículos o páginas web no era suficiente.

Se han encontrado un total de 77 programas. De ellos se descartaron 2 pues la información aportada no era suficiente para su inclusión en la revisión. Finalmente se han estudiado en profundidad 75 programas de formación de pares en salud mental.

En la figura 1 se recoge un mapa con la distribución de los países donde se han encontrado experiencias de formación de apoyo entre iguales para personas con TMS.

Figura 1

Países con experiencias formativas de apoyo entre iguales



4. RESULTADOS

En el conjunto de programas encontrados aparecen notables diferencias en cuanto a sus características. En América del Norte y Canadá, zona donde están más implementados (hemos encontrado 57), mayoritariamente se realiza una formación que finaliza con la obtención de una certificación, es decir, una declaración pública de que la persona cuenta con los conocimientos necesarios para desarrollar sus funciones de forma profesional (University of Nebraska, 2013). Estos trabajadores certificados formarán parte del personal de una agencia de salud mental y, en su desempeño, serán supervisados por otro profesional (Solomon, 2004; University of Nebraska, 2013).

En América del sur estos programas son escasos. Encontramos una breve experiencia de formación en Buenos Aires (Argentina). Esta no tenía un carácter formal, no obstante, se está construyendo un nuevo programa, según nos indican telefónicamente los responsables (Proyecto Suma, 2018). También encontramos el Proyecto CTI-TS (*Critical Time Intervention–Task Shifting*) que, con carácter experimental, se desarrolla por RedeAmericas en distintas provincias de Argentina, Brasil y Chile, para formar a trabajadores de apoyo entre pares (Mental Health Innovation Network, 2018a). En Paraguay, encontramos la indicación de los Promotores Pares (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, 2011), aunque hace referencia exclusiva a los Grupos de Autoayuda para sustancias adictivas. El modelo de Paraguay sigue la metodología de Martinetti et al. (2008) para el trabajo con personas con SIDA. La propuesta tiene grandes similitudes con los resultados encontrados en salud mental, pero por su definición parece exclusivamente destinada a las personas con SIDA, aunque consideramos que también pueden tener cabida en nuestra propuesta.

Además, el programa *It's my life: Social Self-Directed Care* implementado en América (norte y sur) por MHA (Mental Health America, 2018) tiene como propósito mejorar la vida de las personas con TMS manteniéndose como un programa no clínico relacionado con el apoyo entre pares.

En Europa, identificamos dos programas diseminados por diferentes países.

- Programa Peer2Peer (P2P). Curso de formación enmarcado dentro del Programa de Aprendizaje Permanente “Leonardo Da Vinci” financiado por la Unión Europea (UE; Orihuela et al., 2015). El objetivo es conseguir que las personas formadas trabajen como personas de referencia de aquellas que actualmente, están pasando por problemas de salud mental (Fundación INTRAS et al., 2015; Orihuela et al., 2015). Se ha implementado en España, Austria, Rumanía, Bulgaria y Holanda. P2P es una adaptación del programa *Professional Development Award (PAD) in Mental Health Peer Support* desarrollado por Scottish Recovery Network (Fundación INTRAS et al., 2015).

- Proyecto EMILIA (*Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action*). Programa de investigación multicéntrico, financiado por la UE y llevado a cabo entre 2005-2010 con el objetivo de reducir la exclusión social de la población con TMS a través de la formación continuada. Participaron instituciones sanitarias y docentes de: Inglaterra, Noruega, Francia, Grecia, España, Eslovenia, Polonia, Dinamarca, Bosnia y Suecia (Palomer et al., 2010).

En Londres, (Inglaterra), MHF (Mental Health Foundation, 2018) también dispone de un programa de formación de pares.

Organizaciones de Reino Unido llevan a cabo una importante diseminación de los programas de pares en otros países como Australia, Japón, Hong Kong y actualmente en Singapur. Son tres las principales agencias que facilitan las formaciones de trabajadores pares: Cambridgeshire y Peterborough NHS Foundation Trust; Instituto de Salud de Nottingham (Institute of Mental Health Nottingham); e ImROC (Implementing Recovery through Organisational Change). Esta última tiene como característica central el empleo de trabajadores pares.

En Dinamarca encontramos dos programas de formación de pares (Region Hovedstadens Psykiatri et al., 2015; Socialstyrelsen, 2018).

España está iniciándose en esta práctica a través de la participación en proyectos europeos de formación de pares, Peer2Peer (Fundación INTRAS et al., 2015) y Proyecto EMILIA (Palomer et al., 2010). Andalucía ha sido la Comunidad Autónoma pionera, llevando a cabo la primera formación de pares en 2010-2011 (Bono del Trigo et al., 2011). Actualmente, es Castilla-La Mancha la primera Comunidad Autónoma en insertar laboralmente la figura de expertos por experiencia (Casas et al., 2017). Desde la Universidad de Burgos han desarrollado una experiencia de formación de pares, Programa ¡ACOMPÁÑAME!, para personas con TMS que participan en entidades sociales, es decir, ubicada en el ámbito social.

En África, East London NHS Trust junto con el hospital de Butabika (Kampala) y el Ministerio de Salud de Uganda, pusieron en marcha un programa de formación de pares *Heartsounds* en Uganda para involucrar a trabajadores de apoyo entre pares en la provisión de atención en salud mental y apoyar y asesorar a otros usuarios de los servicios y sus familias (Mental Health Innovations Network, 2018b). Es importante recordar que las mayores tasas relacionadas con enfermedades mentales se encuentran en territorios de guerra (WHO, 2003).

En Australia y Nueva Zelanda también se llevan a cabo programas de formación de pares. Mind Australia es uno de los principales proveedores de servicios de salud mental administrados por la comunidad (Mind Australia, 2018). La Asociación de usuarios de servicios participantes (Association of Participating Service

Users [APSU]) también brinda una capacitación de pares (APSU, 2018). Por último, la Comisión Nacional de Salud Mental del Gobierno de Australia ha financiado el desarrollo de un certificado reconocido a nivel nacional para los trabajadores entre iguales, el *Certificate IV in Mental Health Peer Work* (Australia Government: National Mental Health Commission, 2018).

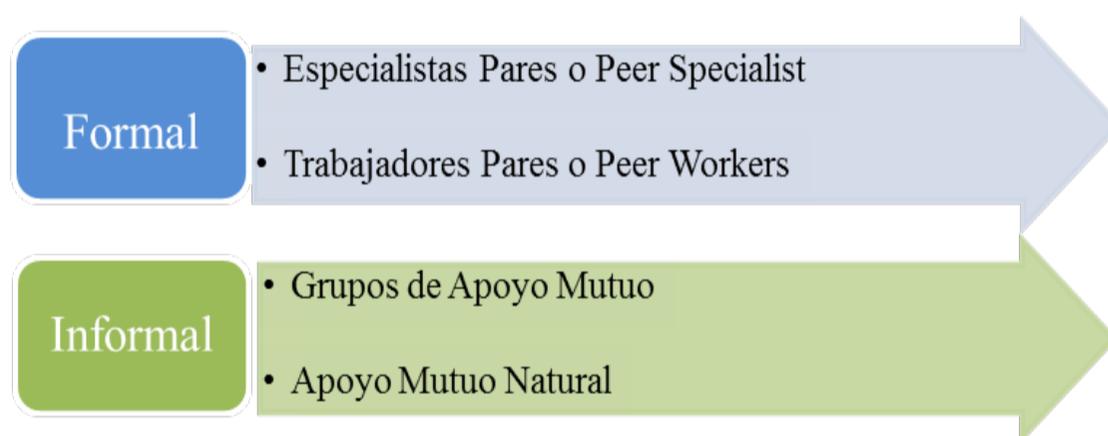
4.1 Análisis

Encontramos diferentes tipos de apoyo entre iguales, y del mismo modo, diferentes formas de organizar estos apoyos: según la naturaleza del apoyo, la formación previa que reciben y el posterior desempeño de tareas.

En la *figura 2*, se recoge la clasificación que proponemos según la naturaleza del apoyo.

Figura 2

Tipos de apoyo entre iguales, según la naturaleza del apoyo



Así distinguimos dos modalidades de apoyo: formal e informal.

- El apoyo entre iguales formal, implica un periodo de formación para el posterior desempeño de las funciones o tareas, que pueden ser o no remuneradas. Se identifican dos figuras: el que ayuda y la persona apoyada.
- El apoyo entre iguales informal se caracteriza por la relación horizontal del vínculo que se establece entre las personas, sin formación previa ni remuneración.

En el apoyo entre iguales formal, (*figura 2*), encontramos:

- Peer Specialist o Especialistas Pares (PS/EP): son personas que han cumplido un itinerario formativo para alcanzar una certificación o acreditación. Esta formación finaliza con la inserción laboral. El desempeño de un puesto de trabajo se realiza en un entorno regulado y para ello la organización receptora debe haber definido puestos de trabajo específicos para este perfil laboral. Esta figura es más escasa, se extiende principalmente en América del Norte, donde

- la mayoría de las formaciones para trabajadores pares conllevan a la certificación, es decir, una declaración pública de que un profesional ha logrado un estándar particular de calidad o conocimiento (University of Nebraska, 2013).
- Peer Workers o Trabajadores Pares (PW/TP): a diferencia de los anteriores, son personas que conocen y tienen formación respecto al apoyo entre iguales. Este tipo de apoyo entre iguales se implementa en un contexto específico, tras un período de formación y no está reconocido como una actividad laboral remunerada, es decir, no conlleva la contratación laboral en un entorno de trabajo normalizado.

Pese a esta distinción (PS/EP y PW/TP), ambos se incluyen en la denominación PSW o Trabajadores de Apoyo entre Iguales. Y muchos de los roles y actividades que desempeñan estos dos perfiles en el apoyo formal son los mismos (Crane et al., 2016; Peer Leadership Center, 2018):

- Facilitar grupos de apoyo.
- Entregar programas educativos comunitarios.
- Compartir recursos sobre el bienestar con sus compañeros.
- Ofrecer esperanza e inspiración.
- Brindar apoyo y esperanza de manera individual a compañeros.
- Trabajar en un centro comunitario.
- Voluntariado.

En el apoyo entre iguales informal (figura 2) diferenciamos entre:

- Los Grupos de Ayuda Mutua: son grupos de voluntarios estructurados para la ayuda mutua y la consecución de un propósito específico (Katz, 1981), y
- el Apoyo Mutuo Natural: hace referencia a la relación entre personas que comparten experiencias comunes que ayudan a comprender la situación (University of Nebraska, 2013) y se proporciona en cualquier contexto cotidiano.

Esta investigación se ha centrado en la formación de carácter formal. Encontramos que, de entre los 75 programas estudiados, la metodología empleada varía:

- Formación presencial: Peer Helper Training en Australia, Certified Peer Support Specialist Training o P2P entre otros.
- Formación on-line: NYCPS-P en Nueva York o CPS en Dakota del Norte.

- Formación semi-presencial, que combinan ambas: CPSS en Mississippi o CPC en Washington, por ejemplo.

La principal estrategia empleada para la formación, en la mayoría de ellos, es el role playing. La interpretación de roles, juego de roles o role playing es una técnica dramática en la que las personas improvisan comportamientos que reflejan actos de personas involucradas en una situación definida (Knappe, 2013). Estas simulaciones constituyen situaciones de aprendizaje de gran valor educativo (Frick-Helms, 2008).

A continuación, vamos a ver las diferencias y semejanzas que encontramos en ambos modelos de formación: Peer Specialist o Especialistas Pares (PS/EP) y Peer Workers o Trabajadores Pares (PW/TP):

Respecto a los programas de formación de PS/EP, extendidos principalmente en América del Norte finalizan, en su mayoría, con una certificación (University of Nebraska, 2013). También existen algunos programas de formación que no conllevan certificación (por ejemplo, en Arizona o Maryland), pero son formaciones necesarias para posteriormente poder solicitar la certificación.

En relación a la formación previa que reciben, todas las certificaciones requieren un entrenamiento y un examen final como evaluación (excepto en Carolina del Norte y Wyoming) También van acompañadas de un código ético para el posterior desempeño de las tareas.

Encontramos diferencias respecto a los requisitos para participar, la mayoría precisan unos estudios mínimos secundarios, pero no sucede en todos los casos.

Además, algunas certificaciones requieren experiencia previa, bien sea remunerada o voluntaria, o estar trabajando en servicios relacionados con la salud mental y el apoyo entre iguales. Esto sucede en Delaware, Dakota del Norte, Florida o New Jersey entre otros.

Los requisitos para adquirir la certificación también cambian, algunos estados requieren trabajo o voluntariado supervisado (como en Hawai, Ohio o Iowa), otros, cartas de recomendación o referencia (como en Idaho, Massachusetts o Tennessee) y otros un periodo de prácticas (en Distrito de Columbia requiere 80 horas de prácticas, por ejemplo).

Además, la mayoría de estados requieren una recertificación. Esta puede ser: formación continua (las horas varían desde 6 horas al año en Nebraska, 20 horas al año en Carolina del Sur o 60 horas cada 3 años en Connecticut), supervisión clínica (en Montana) o co-reflexión trimestral (en Maine). En otros estados no es obligatoria la recertificación, solamente recomiendan cursos de formación continua (como en Massachusetts, Kansas o Washington).

Fuera de América, el único certificado de formación que encontramos está en Australia y Nueva Zelanda,

el *Certificate IV Mental Health Peer Worker* que ofrece prácticas tras la formación teórica, colocación en el trabajo y no requiere de educación continua.

Respecto a las formaciones de PW/TP, programas extendidos a lo largo del mundo que forman a personas con experiencia vivida en salud mental, encontramos también notables diferencias. En contraste con los programas de PS/EP, resulta complicado comparar estas formaciones, ya que también se deberían tener en cuenta las características particulares de cada contexto de aplicación.

A diferencia de los programas de formación para PS/EP, todos los programas para formar PW/TP, se realizan de manera presencial. Sólo alguno incluye un periodo de prácticas (en ImROC 5 días, Programa de Educación de Pares de CPft 3 días, empleados compañeros en Dinamarca 4 meses o Peer Helper Training 12 horas solo para algunos participantes). Tampoco en estos últimos se solicita ningún tipo de formación continua posterior.

Respecto al desempeño de funciones, como se ha indicado previamente, el primer perfil, PS/EP, desempeñan su actividad con un contrato laboral, mientras que los PW/TP no cuentan con un contrato. Esta diferencia hace que, aunque sus funciones puedan ser muy similares, el PW/TP solo recibe los beneficios emocionales del apoyo entre iguales, pero no el beneficio económico.

5. DISCUSIÓN

Los servicios de apoyo entre iguales se han descrito como una forma de garantizar mejores resultados en la recuperación de las personas con enfermedad mental (Castelein et al, 2015). Estos programas tienen un elevado potencial para el empleo (Socialstyrelsen, 2018), siendo una forma positiva y segura de reingresar en el mercado laboral y reanudar así un importante rol social (Valero et al, 2013). Además, son un ejemplo de buenas prácticas y un medio para promover los servicios centrados en la recuperación teniendo en cuenta la experiencia vivida. Los PSW, junto con el resto de profesionales, pueden ofrecer un verdadero y completo modelo integrado de cuidado (Repper et al., 2013; Smith & Bradstreet, 2011; Watson, Lambert y Machin, 2016).

La figura de PS/EP cumple dos funciones fundamentales: el apoyo a los demás y la remuneración económica, al ser un puesto de trabajo regulado. No obstante, entendemos que muchas organizaciones y/o centros no puedan costearlo, ni tengan definida esta figura profesional. Por ello, pueden implementar la figura del PW/TP, siendo muy similar a la anterior y pudiendo servir para demostrar los beneficios que aporta a la institución. Esta experiencia puede resultar una plataforma para definir el perfil en la estructura organizativa y dotarla económicamente.

La experiencia compartida es un elemento fundamental en el apoyo entre iguales (Stefanic et al., 2019). Cuando las personas se encuentran afiliadas con otras personas que sienten que son como ellos, perciben una conexión. Esta conexión, o afiliación, es una comprensión profunda y holística basada en la experiencia mutua donde la gente puede ser entre sí sin las limitaciones de las relaciones tradicionales (profesional-paciente; Mead, Hilton y Curtis, 2001).

La evaluación es el elemento fundamental para la mejora (Juste, 2006). En este tipo de programas de formación Campos et al. (2016) señala que se deberían incluir métodos específicos y *feedback* de evaluadores internos y externos.

6. CONCLUSIONES

Respecto a la tipología de los programas, la duración varía considerablemente de unas formaciones a otras. La evaluación suele guiarse por exámenes finales, cuestionarios o la práctica de juegos de roles.

Además de la tipología, como hemos visto, el fin de la formación también cambia con la inserción laboral en un puesto de trabajo regulado (conlleva remuneración) o con el mero desempeño de las funciones en un puesto concreto sin contratación regulada. Es por ello que consideramos la figura del PS/EP más conveniente.

Desde sus inicios a principios del siglo XXI, este tipo de programas de formación se están extendiendo a lo largo del mundo. Pese a los numerosos beneficios que pueden aportar, especialmente a este colectivo vulnerable, en su mayoría, los encontramos sólo en entornos sanitarios.

Respecto al apoyo informal (Grupos de Apoyo Mutuo y Apoyo Mutuo Natural), cumplen la función de apoyo emocional entre iguales que, siendo importante, nunca debe sustituir a las figuras de carácter formal.

El apoyo entre iguales tiene un gran valor para las personas con problemas de salud mental (OMS, 2004). La clara distinción entre apoyo formal e informal puede permitir a las organizaciones y/o centros poner en relación sus objetivos con la figura que más se adecúa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN). (2002). Rehabilitación psicosocial del trastorno mental severo. Situación actual y recomendaciones. *Cuadernos técnicos*, (6).

Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN). (2003). *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.

- Association of Participating Service Users (APSU). (2018). *Resources. The Peer Model Manual*. <http://bit.ly/2nVnRDE>
- Australia Government, National Mental Health Commission. (2018). *Mental Health Peer Work Developing and Promotion. Certificate IV Mental Health Peer Work*. <http://bit.ly/2BVAeZ4>
- Bono del Trigo, A., Navarro, B., y Mena, A. (2011). *Informe. Evaluación del proyecto ayuda mutua entrenamiento y prácticas en los servicios de salud mental ANDALUCÍA*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Cambridgeshire and Peterborough NHS Foundation Trust. (2018). *Recovery. Peer Support*. <http://bit.ly/2EmvOly>
- Campbell, J., y Leaver, J. (2003). Emerging new practices in organized peer support. En *Report from NTAC's National Experts Meeting on Emerging New Practices in Organized Peer Support March* (pp. 17-18).
- Campos, F., Sousa, A., Rodrigues, V., Marques, A., Dores, A., y Queirós, C. (2014). Peer support for people with mental illness. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 41(2), 49-55.
- Campos, F., Sousa, A., Rodrigues, V., Marques, A., Queirós, C., y Dores, A. (2016). Directrices prácticas para programas de apoyo entre personas con enfermedad mental. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(2), 97-110.
- Care Services Improvement Partnership (CSIP), Royal College of Psychiatrists (RCPsych) and Social Care Institute for Excellence (SCIE). (2007). *A Common Purpose: Recovery in Future Mental Health Services*.
- Casas, L. A., López, L., Carrasco, O., Nieto-Moreno, M., y García-Heras, S. (2017). Profesional experto por experiencia en salud mental. *XXVII Jornadas Estatales Salud Mental AEN*.
- Castelein, S., Bruggeman, R., Davidson, L., y Gaag, M. V. D. (2015). Creating a supportive environment: peer support groups for psychotic disorders. *Schizophrenia bulletin*, 41(6), 1211-1213.
- Confederación Salud Mental España. (2017). *Curso "Informando en Primera Persona"*. <http://bit.ly/2oW9GyK>
- Crane, D. A., Lepicki, T., y Knudsen, K. (2016). Unique and common elements of the role of peer support in the context of traditional mental health services. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 39(3), 282-288. <http://dx.doi.org/10.1037/prj0000186>
- Davidson, L., y González-Ibáñez, À. (2017). La recuperación centrada en la persona y sus implicaciones en salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 189-205.
- Davidson, L., Bellamy, C., Guy, K., y Miller, R. (2009). Apoyo de compañeros entre las personas con enfermedades mentales graves: un análisis de evidencia y experiencia. *Revista Oficial de la Asociación Mundial de Psiquiatría (WPA)*, (11), 123-128.

- Frick-Helms, S. B. (2008). Enhancing role play activities in play therapy supervision groups Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors. En A. A. Drewes y J. A. Mullen (Eds.), *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 173-188). Jason Aronson.
- Fundación INTRAS. (2015). *Pear2Pear*. <http://bit.ly/2sGBomi>
- García-Pérez, O., Peña-Calvo, J. V., y Torío-López, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia*, 23(72), 171-197.
- Gillard, S., y Holley, J. (2014). Peer workers in mental health services: literature overview. *Advances in psychiatric treatment*, 20(4), 286-292.
- Graham, P., Evitts, T., y Thomas-MacLean, R. (2008). Environmental scans: How useful are they for primary care research?. *Canadian Family Physician*, 54(7), 1022-1023.
- Intentional Peer Support. (2017). *What is IPS?* <https://bit.ly/2HYTT9L>
- Juste, R. P. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Knappe, P. P. (2013). *Introducción al role-playing pedagógico*. Desclée De Brouwer.
- Landers, G. M., y Zhou, M. (2011). An analysis of relationships among peer support, psychiatric hospitalization, and crisis stabilization. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 106-112.
- Lawn, S., Smith, A., y Hunter, K. (2008). Mental health peer support for hospital avoidance and early discharge: an Australian example of consumer driven and operated service. *Journal of Mental Health*, 17(5), 498-508. <https://doi.org/10.1080/09638230701530242>
- Lezcano, F. (2006). *Análisis de necesidades de las personas con enfermedad mental grave y prolongada en Castilla y León*. Universidad de Burgos.
- López, L. Á. (2008). Predictores del desempeño laboral de personas con discapacidad por trastorno mental severo: Revisión de estudios y análisis de evidencias. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 245-268.
- Madrigal de León, E. A. (2016). Fortalecimiento de la salud mental en México: recomendaciones para una psiquiatría comunitaria. *Salud Mental*, 39(4). 235-236.
- Martinetti, C., Ferreira L., Montórfano, M. (2008). *Guía Metodológica para Capacitación a Promotores Pares de Poblaciones Claves*. Pronasida.
- Mead, S. (2003). *Defining peer support. Intentional peer support: An alternative approach*. <https://bit.ly/2CjPWfW>

- Mead, S., y MacNeil, C. (2006). Peer support: What makes it unique. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 10(2), 29-37.
- Mead, S., Hilton, D., y Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric rehabilitation journal*, 25(2), 134.
- Mental Health America. (2018). *It's my life: Social Self-Directed Care*. <http://bit.ly/1lwLvrc>
- Mental Health Foundation. (2018). *Peer Support*. <https://bit.ly/2OQdY9c>
- Mental Health Innovation Network. (2018a). *Critical Time Intervention – Task Shifting (CTI-TS) in Chile and Brazil*. <http://bit.ly/2IfSIZG>
- Mental Health Innovations Network. (2018b). *HeartSounds Peer Support*. <http://bit.ly/2BoLUTf>
- Mind Australia. (2018). *Professional training. Mental health peer support course: a five-day training program*. <http://bit.ly/2fvqwmB>
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2006*.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001: Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de salud mental. Informe compendiado*.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Invertir en salud mental*.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Programa de acción para superar las brechas en salud mental*.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Mental Health atlas 2014*.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Creating peer support groups in mental health and related areas: WHO QualityRights training to act, unite and empower for mental health (pilot version)*.
- Orihuela, T., Conde, H., y Marcos, S. (2015). *Peer2peer, Curso de formación profesional*. Scottish Recovery Network.
- Ostrow, L., y Leaf, P. J. (2014). Improving capacity to monitor and support sustainability of mental health peer-run organizations. *Psychiatric Services*, 65(2), 239-241.
- Palomer, E., Izquierdo, R., Leahy, E., Masferrer, C., y Flores, P. (2010). El usuario como experto: concepto, modalidades y experiencia desde el Proyecto Emilia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(1), 109-123.

- Palomer, E., Izquierdo, R., Masferrer, C., y Flores, P. (2011). Advocacy: fomento y apoyo de la salud mental. Concepto, modalidades y agentes implicados. El proyecto Emilia como ejemplo. *Átopos salud mental comunidad y cultura*, (11), 5-17.
- Proyecto Suma. (2018). *Programa de pares*. <https://bit.ly/2JeUtBe>
- Region Hovedstadens Psykiatri. (2015). *Peer-støtte i Region Hovedstaden*. <http://bit.ly/2oBcrpl>
- Repper, J., y Carter, T. (2011). A review of the literature on peer support in mental health services. *Journal of mental health*, 20(4), 392-411.
- Repper, J., Aldridge, B., Gilfoyle, S., Gillard, S., Perkins, R., y Rennison, J. (2013). *Peer support workers: Theory and practice*. Centre for Mental Health.
- Rodríguez, A. (2007). Rehabilitación psicosocial y atención social comunitaria a las personas con enfermedades mentales crónicas en la Comunidad de Madrid. En F. Lezcano y M. A. Martínez. (Coord.), *Conocer y aceptar: el reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave* (pp. 83-131). Caja de Burgos.
- Salvador-Carulla, L., Bulbena, A., Vázquez-Barquero, J. L., Muñoz, P. E., Gómez-Beneyto, M., y Torres, F. (2002). *La salud mental en España: Cenicienta en el País de las Maravillas*. En *Informe SESPAS* (pp. 301-326).
- Salzer, M. S., Schwenk, E., y Brusilovskiy, E. (2010). Certified peer specialist roles and activities: Results from a national survey. *Psychiatric Services*, 61(5), 520-523.
- Smith, L., y Bradstreet, S. (2011). *Experts by experience: guidelines to support the development of Peer Worker roles in the mental health sector*. Scottish Recovery Network.
- Socialstyrelsen. (2018). *Forsøg med ansættelse af medarbejdere, brug af frivillige og brug af mentorer med brugerbaggrund i den regionale og kommunale indsats*. Socialstyrelsen. <https://bit.ly/2Eca0DK>
- Solomon, P. (2004). Peer support/peer provided services underlying processes, benefits, and critical ingredients. *Psychiatric rehabilitation journal*, 27(4), 392.
- Stastny, P. (2012). Introducing peer support work in Latin American mental health services. *Cadernos Saúde Coletiva*, 20(4), 473-481.
- Stefancic, A., House, S., Bochicchio, L., Harney-Delehanty, B., Osterweil, S., y Cabassa, L. (2019). "What We Have in Common": A Qualitative Analysis of Shared Experience in Peer-Delivered Services. *Community mental health journal*, 1(9).

University of Nebraska. (2013). *Nebraska Peer Support Certification Study: January 2014*.

Valero, L., Miñambres Redondo, M., Coletas Juanico, J., Justicia-Díaz, A. (2013). El usuario como miembro del equipo multidisciplinar: reflexiones y perspectivas en los cuidados de salud mental. *XXX Congreso Nacional de Enfermería y Salud Mental*. <https://www.aeesme.org/wp-content/uploads/2014/06/1-PREMIO-COMUNICACIONES-ORALES-SEVILLA.pdf>

Watson, E., Lambert, M., y Machin, K. (2016). Peer support training: values, achievements and reflections. *Mental Health Practice (2014+)*, 19(9), 22-27.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Zabaleta González, R., Lezcano Barbero, F., y Perea Bartolomé, M. V. (2021). Características de los programas de formación de pares para personas con problemas de salud mental. *Educación y Futuro Digital*, (22), 35-52.

EL PROYECTO ESCÉNICO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL FUTURO MAESTRO DE PRIMARIA DESDE LA METODOLOGÍA DALCROZE

STAGE PROJECT AS A LEARNING TOOL IN THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER: DALCROZE METHODOLOGY

Ana-Mercedes Vernia-Carrasco

Profesora de la Universidad Jaume I (Castellón). Doctora en Educación Musical.

Licenciada en Trompeta por el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona.

Resumen

El proyecto escénico, enmarcado dentro de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I de Castellón, surge como necesidad de dar respuesta a la demanda del alumnado de grado en maestro de primaria, debido a su falta de preparación en el ámbito de la educación musical. El objetivo principal fue aprovechar las ventajas que nos da el aprendizaje global, colaborativo y cooperativo para adquirir los conocimientos científicos a la par que se adquirirían herramientas y habilidades para ponerlos en práctica desde y a través de la expresión corporal y rítmica como herramienta de trabajo.

Palabras clave: proyecto escénico, educación musical, maestro de primaria, Dalcroze.

Abstract

The scenic project, framed within the subject of Teaching Musical Expression at the University Jaume I of Castellón, emerges as need to cover the lack of training of pre-service Primary school teachers within the field music. The main objective was to take advantages provided by holistic, collaborative and cooperative learning in order to acquire scientific knowledge as well as the tools and skills to implement it through body and rhythmic expressions.

Keywords: stage project, music education, elementary school teacher, Dalcroze.

Recibido: 27/07/2020
Aprobado: 01/02/2021

Enero-Junio 2021
ISSN: 1695-4297

páginas
53-67

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Los futuros maestros de primaria, hoy con un perfil generalista que les impide formarse adecuadamente en determinadas áreas y/o materias, parten de un nivel cognitivo muy elemental en algunos casos, por ello no es de extrañar que incluso muchos de ellos no superen los exámenes propuestos a quienes serán sus futuros alumnos, pues carecen de expresión en la comunicación no cumplen con la Competencia Lectoescritura, etc. Álvarez (2013) recoge en su artículo publicado en el País, que el 86% de los futuros maestros de primaria suspende las pruebas de conocimientos, formado por preguntas que debieran responder alumnos de 12 años.

Para Pozo, J. (2008), al igual que para nosotros, la realidad social demanda cambios de modelos pedagógicos para la escuela, incidiendo en que el modelo constructivista en la escuela trata de proporcionar al discente, “capacidades de aprendizaje, a ordenar el flujo informativo al que se enfrentan en la vida diaria, y a brindarles varios enfoques teóricos para que sean capaces de dudar de ellos y de entender porque esos saberes son mejores que otros”, aunque en la realidad, esto no suceda así.

Por otra parte, la educación Musical en Primaria tiene el objetivo de introducir al alumnado en el mundo artístico, potenciando además del espíritu crítico, la motivación e incidiendo en las Competencias Básicas a través de la música, pero también atiende a los contenidos o competencias específicas como la competencia rítmica, vocal, comunicativa e interpretativa, auditiva, expresiva, etc. En cambio, el perfil del futuro maestro generalista no permite desde la formación universitaria no permite el conocimiento y aplicación de los contenidos teórico-práctico musicales que se requieren para la aplicación del currículum, lo que supone un agravio no sólo para quienes tendrán que impartir la asignatura de música sin haber adquirido las competencias necesarias, sino también para el alumnado que verá como su aprendizaje musical puede ser escaso o nulo, cuando su profesor de música no sea especialista.

El proyecto escénico surge por la necesidad de dar respuestas a las necesidades de los futuros maestros de primaria que parten de una escasa o nula formación musical. Se basa fundamentalmente en la expresión rítmica y corporal como herramienta significativa para la adquisición de contenidos y su posterior implementación, desarrollando el trabajo colaborativo y cooperativo del alumnado participante. Por otra parte, nuestra experiencia en el método Dalcroze y la formación desde un proyecto escénico nos permitió reflexionar sobre la posibilidad de aplicar este recurso para poder conocer cuáles sería los posibles beneficios o, por el contrario, esta no sería una herramienta eficaz para un grupo tan numeroso.

Ya el pedagogo J. Dalcroze partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica

se podrá desarrollar mediante marchas o movimientos corporales, estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento (Conde, Martín y Viciano, 2004).

El proyecto,, que se mostró a alumnado de nivel de primaria de diferentes centros de Castellón, citados por el Auditorio para que pudiesen observar cómo sus futuros maestros aprenden la asignatura de música desde la expresión corporal y el cuerpo como herramienta para asimilar contenidos teóricos, y que tuvo como objetivo principal adquirir los diferentes contenidos teórico-prácticos musicales que deben conseguir los futuros maestros de dicho nivel, sin olvidar lo que supone el trabajo en grupo y la diversidad en grupos numerosos, tuvo la valoración positiva por parte de la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras varios años de experiencia impartiendo docencia en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en Universidad y comprobar el perfil discente respecto a su formación musical, se plantea la necesidad de buscar alguna herramienta didáctica que permita con los 6 ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos) de formación que dispone esta asignatura, se puedan alcanzar las habilidades y competencias necesarias para poder desarrollar la función docente en el nivel de primaria y en la asignatura de música.

Entre las dificultades que detectamos y que también nos manifestaron nuestros discentes fueron:

- No han recibido ninguna hora de música durante su formación anterior.
- No suelen cantar.
- Les da vergüenza bailar o cantar delante de sus compañeros.
- Desconocen los elementos básicos del Lenguaje Musical.

A continuación, citamos algunas carencias que hemos percibido y otras que los alumnos nos han manifestado:

- No son capaces de afinar la escala de DOM.
- No son capaces de mantener una pulsación.
- No reconocen las figuras elementales (Redonda, blanca, negra o corchea).
- No son capaces de cantar marcando el compás.
- No reconocen auditivamente los compases elementales (2/4, 3/4, 4/4).

- Escogen sencillas canciones para aprenderlas de memoria, que después son incapaces de cantar sobre la partitura.
- Suelen perder la pulsación cuando practican en grupo.
- No valoran el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Ante la que considerábamos una situación para reflexionar nos planteamos las siguientes hipótesis dirigidas a permitir y facilitar la adquisición de conocimientos musicales a nuestro alumnado:

- ¿La expresión rítmica y corporal podrá ayudar en tan poco tiempo al alumnado?
- ¿Un proyecto escénico incorporando la metodología Dalcroze será significativo para adquirir las competencias musicales necesarias?
- ¿Será eficiente el trabajo cooperativo y colaborativo en un grupo tan numerosos, atendiendo a la diversidad del mismo?

Ante la detección del problema se plantearon los siguientes objetivos:

2.1 Objetivos generales

- Adquirir los conocimientos teórico-prácticos musicales necesarios para aplicarlos como futuros maestros de primaria.
- Utilizar la expresión rítmica y corporal como herramienta para la adquisición significativa de conocimientos.
- Cambiar el papel del futuro docente de música y situarlo como alumnado que muestra su aprendizaje a quienes serán sus futuros alumnos, a la par que asimilan los contenidos teórico-práctico musicales propios de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en grado de maestro en Primaria.

2.1.1 Objetivos específicos

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social más próximo o motivador.
- Audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales sencillas.

- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención.
- Interés y respeto por las manifestaciones producidas por los demás.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales e interpretación de danzas sencillas.
- Creación musical.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Valoración de la estética expresiva del movimiento.

2.2 Proceso de actuación

Durante las primeras semanas de clase se introduce el proyecto escénico, cómo se preparará y las diferentes actividades que se realizarán para llevarse a cabo, así el alumnado empieza a tomar decisiones y acciones que fomentan la participación del grupo de manera colaborativa y cooperativa, gestionando su tiempo, herramientas y tomando decisiones para llegar a un acuerdo desde el consenso.

Al contar con un grupo de alumnado cercano a los cien participantes, se formaron doce subgrupos de 5-8 miembros cada uno, con autogestión para escoger una canción, determinar los ensayos, los contenidos teórico prácticos musicales y un tema transversal. Para cada grupo se intentó que por lo menos un discente tuviera algunos conocimientos musicales, aunque se dio el caso que los miembros de un grupo no tenían ningún conocimiento de música.

Una vez tomadas las decisiones que se llevarán a cabo, se programan los ensayos y la fecha en que se desarrollará la muestra pública, que además formará parte de las actividades de evaluación de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical.

En todas las sesiones prácticas de la asignatura se dedica un espacio a la revisión y seguimiento del proyecto, con aportaciones reflexivas de los diferentes grupos y por otra parte se inicia un proceso de evaluación

por parte del alumnado diferenciando tres ámbitos a valorar:

- El funcionamiento del grupo
- Autoevaluación
- Evaluación del proyecto (proceso, desarrollo y aplicación práctica).
- Actuación docente.

Las actividades se realizan pro grupos, pero la valoración es individual para motivar en la implicación y que ningún miembro del grupo pueda afectar negativamente a la marcha de este.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Diferentes autores destacan la importancia de la educación musical y las competencias que el docente debe tener al respecto, en esta línea, García Hoz (1996) ya destacaba que conocimientos, actitudes y valores son tres dimensiones que debe tener cualquier planteamiento educativo. Este autor dice refiriéndose a la educación completa dirigida a la persona:

Si en la personalización educativa se busca la formación completa de la persona, con una especial atención al desarrollo personal de cada estudiante sin olvidar su dimensión social, las estrategias docentes como modelos de actividad profesoral han de tener presente dicha perspectiva. (García Hoz, 1996, p. 133)

Prieto (2001) destaca que el maestro de primaria especialista en Música, debería tener en cuanto a capacidades musicales, la audición, reconocimiento, reproducción y representación de combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas, destacando el desarrollo del oído como fundamental para la correcta afinación, el canto y también la interpretación musical, sin olvidar la importancia de las habilidades psicomotoras, es decir, el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Zaragozá (2009) aludiendo a Giráldez (2007) propone una serie de competencias a través de las cuales el alumnado puede adquirir las habilidades necesarias para ser musicalmente competente:

Tabla 1

Competencias musicales para alumnado de secundaria

Competencia Expresiva / Interpretativa	Cantar colectiva o individualmente. Bailar sincronizando los movimientos e interpretar con instrumento musical a través de una partitura y otras formas.
Competencia Creativa	A través de las TIC, instrumentos tradicionales y otros materiales.
Competencia Perceptiva	Ser consciente y experimentar voluntariamente diferentes niveles de percepción musical (comprensión del discurso musical), extrayendo la máxima información y satisfacción del proceso de audición.
Competencia Musicológica	Conceptualizar la terminología musical, enriqueciendo los procesos expresivos y de percepción del acto interpretativo, creativo y auditivo. Atendiendo a lo que nos sugiere y nos emociona.
Competencia Instrumental (Axiológica¹ y Cognitiva)	Aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan contextos sociales positivos a través de la música.

Nota. Tomado de L. Zaragoza, *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*, 2009, Graó.

En este sentido, el cuerpo es el intermediario ideal entre los sonidos y nuestro pensamiento (Sassano, 2003). Adquirir una competencia rítmica significaría el control de unas habilidades que permitieran la comprensión, y consecuentemente la ejecución de los contenidos rítmicos de un determinado nivel musical. En este sentido, el ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices de tiempo –allegro, andante, acelerando, ritenuto -y todos los matices de la energía–forte, piano, crescendo, disminuyendo- se pueden “realizar” en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de la agudeza de nuestras sensaciones corporales (Jaques Dalcroze, 1921, citado en Swanwick, 2000).

La participación en actividades musicales requiere de un trabajo cooperativo y colaborativo en la adquisición de habilidades sociales. La práctica en grupo exige la atención al otro, aprender a adaptarse y establecer mecanismos de comunicación adecuados (Longueira, 2011). Como dice Maté (2003), la atención a la diversidad es un reto que plantea nuestro sistema educativo y aunque en el ámbito teórico pueda parecer posible, la práctica no resulta tan fácil. En opinión de esta autora, el trabajo cooperativo puede aportar herramientas útiles para la atención a la diversidad, implicando las siguientes características:

- La organización del trabajo en grupos reducidos.

1 Axiología (del griego *ἀξιος* [‘valioso’] y *λόγος* [‘tratado’]) es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología alude tanto a los valores positivos como negativos, examinando los principios que consideran si algo es valioso o no (<http://es.wikipedia.org/wiki/Axiolog%C3%ADa>).

- La consecución de los objetivos de grupo condiciona los objetivos individuales.
- La evaluación y/o recompensas se dan a través de los resultados del grupo.

Cabe recordar, que la comunidad docente, no cuenta con una formación específica respecto a la conciencia corporal que facilite la utilización de las habilidades comunicativas (Rodríguez et al. 2013). Entendiendo que el cuerpo puede ser una potente herramienta comunicativa del LM, es necesario pensar que la formación del profesorado en este sentido, sería un punto a tener en cuenta. En esta línea Zaragoza (2009) remite al currículo para recordarnos que la rítmica, el movimiento y la danza son procedimientos de expresión musical, es decir, a través de ellos podemos llegar a adquirir conocimientos relacionados con la expresión musical, y cuya práctica debemos incluir en nuestro quehacer docente. Al igual que la danza y el movimiento lamentablemente se sitúan lejos del aprendizaje musical, añadiendo además la carencia del docente respecto a su formación en este ámbito.

En relación con la expresión y rítmica corporal como método de aprendizaje, no podemos dejar de citar a Dalcroze (Boyarsky, 2009) para quien la música era la mejor manera de conciliar mente, cuerpo, espíritu y emoción. Este pedagogo suizo, profesor de armonía en el conservatorio de Ginebra, observó que el punto débil de sus alumnos era el ritmo, la falta de relación entre el oído, las emociones y cuerpo, por ello su metodología fue organizándose en tres partes: la gimnasia rítmica, que utiliza el movimiento corporal para estudiar el ritmo, el solfeo y el estudio de las relaciones tonales, y la improvisación. En este sentido, Dalcroze comprobó que entrenar los dedos, los ojos y los oídos, pues era necesario que todo el organismo participara.

Su trabajo, como dice Boyarsky (2009), tuvo una importante incidencia en músicos, compositores, bailarines, coreógrafos, actores, dejando muchos ejemplos prácticos. Actualmente, los docentes formados en la pedagogía de Dalcroze se instruyen en el movimiento, armonía, solfeo, improvisación, piano, y en su pedagogía.

Dalcroze dice que el objetivo de la plástica animada es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. No se trata propiamente de una coreografía sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo (Juntunen, 2004).

Enlazando con la función docente, sus responsabilidades y obligaciones, La función del docente, es ayudar, orientar, transmitir, mediando entre el alumno y la realidad, dándole las herramientas necesarias para que pueda interpretar esa realidad, y fomentando el diálogo (Blanchard y Muzás, 2005). Según estas autoras, para poner al alumno como protagonista de su aprendizaje es necesario un nuevo modelo de profesor que surgirá a partir de nuevos elementos como:

- la autorreflexión sobre cómo aprendió él,
- una formación que le permita ser un profesor mediador y no un mero transmisor,
- contexto de trabajo en equipo,
- un nuevo modo de trabajo en el aula, llegando a la teoría desde la práctica y el análisis con otros profesionales.

Crear conocimiento especializado en la educación implica algo más que imitación y experiencia, así, el profesional de música será el especialista con dominio en la teoría, técnica y práctica de la educación que le permitirá desarrollar su tarea como docente de música, por tanto, su ámbito se moverá dentro de los siguientes elementos (Tourriñán, 2010):

- Conocimiento de la educación.
- Conocimiento del área o materia que imparta.
- Dominio de destrezas para ejercer su función.

Competencia para ejercer su función.

A modo de orientación tomamos a Perrenoud (2007) quien propone una lista de diez competencias que en su opinión contribuyen a redefinir la profesionalidad docente:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

El trabajo en equipo, la gestión de un grupo números implica estrategias y conocimientos para incluir el trabajo cooperativo y colaborativo. Meredith Belbin desarrolló una metodología para conseguir un trabajo en equipo de alto rendimiento. Esta autora define *rol* como “nuestro modo individual, personal, de

comportarnos, de contribuir a la tarea y de relacionarnos con otras personas en el trabajo” (citado en Caldas et al., 2009). Las actividades en grupo, por tanto, presuponen, que todos sus componentes son necesarios, creando un vínculo de unión que se reforzará si además también son compartidas las emociones.

También Perrenoud (2007) introduce la competencia de *trabajo en equipo*, entendida como competencia interpersonal que agrupa los siguientes contenidos:

- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

4. METODOLOGÍA

Para que los métodos sean efectivos dice Arnal (1997) citando a Angulo (1990), se requiere de medios técnicos que recojan información (entrevista, cuestionarios, observación, encuesta, vídeo, diario, etc.). Esta manera de obtener información también se verá afectada por el grado de implicación del investigador. Imbernón et al. (2007c) consideran que en la elección de la metodología para una investigación se debe tener en cuenta, por un lado, las teorías pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, las características de la realidad específica, considerando la posibilidad de adoptar ambos caminos metodológicos. La investigación interpretativa, en opinión de estos autores, pretende saber qué ocurre, qué ha pasado y qué significa o qué ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica. En esta línea, Barbera e Inciarte (2012), el paradigma interpretativo se dirige a que el investigador busque razones y no causas, pues las razones se enmarcan en el pensamiento, emociones o lógicas que motivan a las personas a realizar algo, por ello, la característica relevante del enfoque interpretativo, según estas autoras, es la conducta humana.

Considerando las aportaciones de los autores anteriores y atendiendo a las características de nuestro proyecto, hemos considerado escoger una metodología mixta que nos permitiera recoger datos desde distintas herramientas para aportar diferentes valoraciones, así, para realizar un seguimiento y una valoración de este proyecto hemos escogido por una parte la observación registrando las actuaciones del alumnado participante y por otra parte hemos recogido las valoraciones de cada participante de manera individual, voluntaria y anónima.

Las herramientas seleccionadas para el registro de la evolución en la asimilación de los contenidos han sido el video y las anotaciones periódicas. Para la valoración de los participantes se escogieron preguntas abiertas tales como “consideras adecuadas las actividades desarrolladas en el proyecto escénico”, “consideras adecuada la implicación de tus compañeros/as”. Para constatar si el proyecto fue adecuado respecto a los objetivos generales, se aplicó una actividad global de carácter didáctico.

Podemos clasificar la metodología escogida por una parte enmarcada dentro del paradigma positivista, cuantitativa cuasiexperimental, cuya finalidad es explicar, predecir y controlar, a través de instrumentos de medida y, por otra parte, y dentro del paradigma interpretativo, hemos escogido la metodología cualitativa desde las técnicas de observación y el cuestionario.

En cuanto a la muestra, según Hernández et al. (2008, p. 394), en el proceso cualitativo se trata de un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al 2008, p. 394).

La muestra escogida para nuestro trabajo de tipo no aleatorio e intencional, ya que nuestro interés es poder conocer si el proyecto escénico ha significado una herramienta eficiente para la mejora y adquisición de habilidades y competencias musicales en nuestro alumnado participante y lo que ha supuesto para ellos, el trabajo en grupo u otros elementos en los cuales no contábamos, pero los participantes han detectado como positivos o negativos, fue el grupo de alumnado del año en cuestión, pues es con ellos con los que podíamos trabajar directamente y realizar un seguimiento.

La herramienta para procesar los datos cuantitativos será el SPSS, no obstante, aunque tenemos ya una primera aproximación a los resultados, dada la relevancia que puede tener este proyecto como método pedagógico, somos prudentes y esperaremos a realizar una comparativa entre los resultados para un segundo grupo en el curso académico 2016-17.

5. RESULTADOS

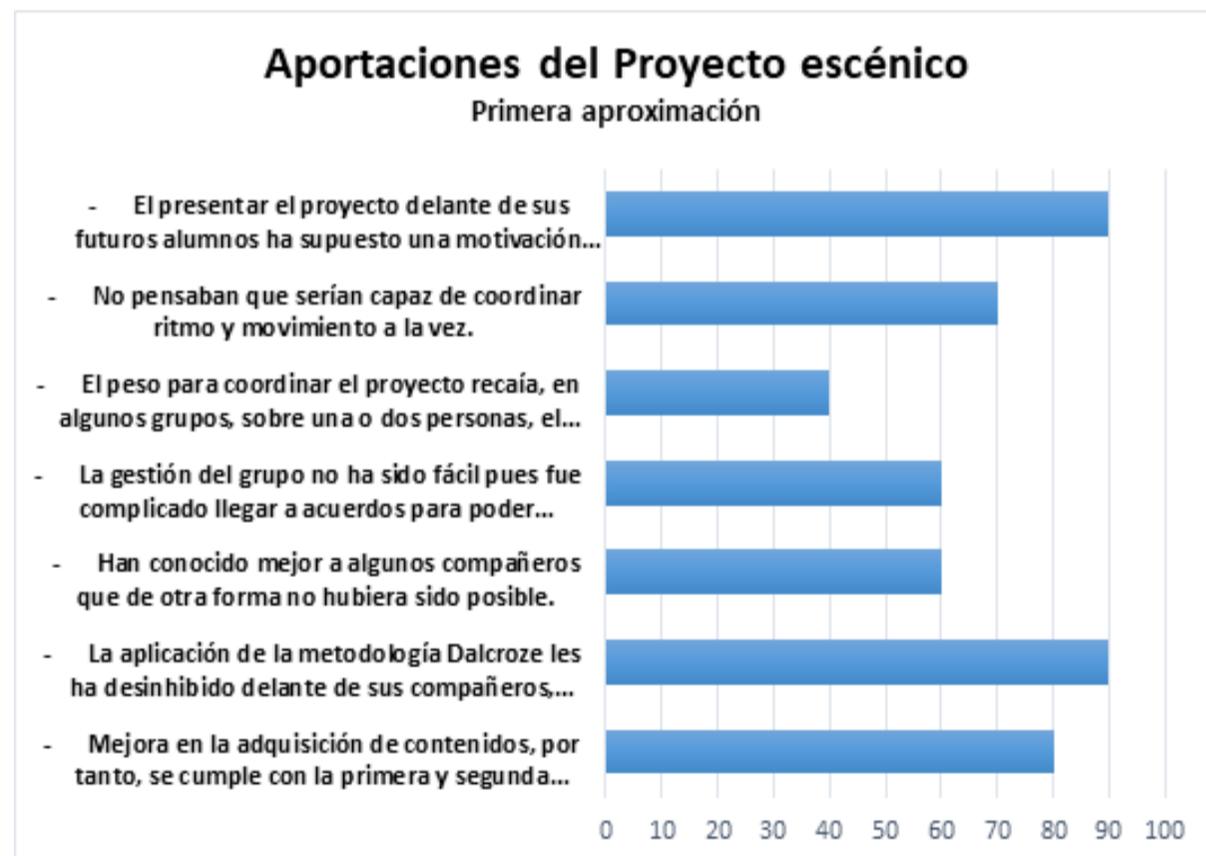
Aunque esperamos una segunda aplicación del proyecto para poder realizar una comparativa con los resultados de los dos grupos participantes (cursos 2015-16 y 2016-17) si podemos adelantar desde las aportaciones del primer grupo de aplicación, que el proyecto ha supuesto:

- Mejora en la adquisición de contenidos, por tanto, se cumple con la primera y segunda hipótesis.
- La aplicación de la metodología Dalcroze les ha desinhibido delante de sus compañeros, hipótesis que no habíamos planteado.

- Han conocido mejor a algunos compañeros que de otra forma no hubiera sido posible.
- La gestión del grupo no ha sido fácil pues fue complicado llegar a acuerdos para poder ensayar.
- El peso para coordinar el proyecto recaía, en algunos grupos, sobre una o dos personas, el resto se limitaba a oír y seguir lo indicado.
- No pensaban que serían capaz de coordinar ritmo y movimiento a la vez.
- El presentar el proyecto delante de sus futuros alumnos ha supuesto una motivación añadida pero también una responsabilidad.

Figura 2

Aportaciones del proyecto escénico



Cabe decir respecto a la última hipótesis, que es necesario, bajo nuestro punto de vista, incidir más en las estrategias que fomenten el trabajo cooperativo y colaborativo, pues es el alumnado manifiesta la mayor dificultad del proyecto, el trabajo en grupo desde el consenso y con la implicación de cada miembro.

No obstante, debemos ser prudentes antes de hacer una valoración de los resultados, y esperar la implementación del proyecto en un segundo grupo, para poder contrastar los datos obtenidos y los resultados académicos, pues es importante señalar, que el grupo que ha llevado el proyecto hasta el final ha obtenido mejores resultados en la asignatura que los grupos de los cursos anteriores, y esto para nosotros es un dato a tener en cuenta, por ello insistimos en esperar la comparativa con el grupo para el próximo curso y poder aportar unas conclusiones más sólidas.

6. CONCLUSIONES

Desde las reflexiones de los estudiantes se desprende la valoración positiva del proyecto y su adecuado desarrollo para conseguir los objetivos generales, aunque se destacan algunos casos que ponen de manifiesto la difícil gestión que supone el trabajo en grupo, en algunos casos por la falta de interés de algunos participantes, lo que ha supuesto el valorar la importancia del aprendizaje cooperativo y colaborativo. En este sentido se han recogido diferentes aportaciones que manifiestan la escasa implicación de algunos participantes lo que dificultó en algunos momentos la puesta en práctica del proyecto, aunque en la mayor parte de los casos destacan al proyecto como herramienta idónea para la adquisición de contenidos prácticos. Hay participantes que valoran positivamente su propio desarrollo desde el inicio del proyecto hasta el final y la adquisición de habilidades en el transcurso del mismo.

Cabe destacar que de acuerdo con la valoración de las actividades que se desarrollaban en grupo, pero se valoraban de manera individual, el alumnado estuvo a favor en este punto, pues algunos manifestaban la escasa implicación de algún miembro del grupo y lo injusto que les resultaba que la valoración estuviera supeditada al resultado grupal y no al individual.

En un primer momento, este punto de vista nos resultó controvertido, puesto que el trabajo en grupo lleva a un resultado del conjunto, pero la aceptación de este acuerdo nos mostró que fue una motivación más para el desarrollo del proyecto, pues los docentes percibieron las dos perspectivas, por una parte, el resultado del grupo dependía de su implicación, pero también su nota individual y por otra parte, se tendría en cuenta que el resultado final del grupo no afectara al trabajo individual.

Dada la experiencia en un primer curso académico y la intención de repetir el proyecto en un segundo grupo, esperamos poder gestionar los datos recogidos para poder realizar una comparativa y obtener resultados fiables.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las limitaciones que nos hemos encontrado, sobre todo las limitaciones señaladas por el alumnado, han sido principalmente de tiempo y disponibilidad en la preparación del proyecto, ya que los diferentes grupos estaban formados por alumnado de distintas poblaciones, por tanto, establecer horarios de reuniones y ensayos llevo una gestión complicada. Por nuestra parte, la complicación nos vino por una parte por el número de participantes, y por otra parte, por las nuevas tecnologías,

pues sólo disponíamos de un ordenador que hacía a las veces de cámara y de reproductor de sonido, en este sentido debemos agradecer a los técnicos de sonido del Auditorio de Castellón que supieron sacar partido a nuestras herramientas.

Como perspectivas de futuro y atendiendo a las conclusiones preliminares, podemos intuir que el proyecto escénico es una herramienta significativa para adquirir habilidades y competencias vinculadas a la docencia en el futuro maestro de primaria, aunque la prudencia nos indica que debemos esperar a la comparativa de los resultados en la aplicabilidad del proyecto a un segundo grupo en el curso académico 2016-17, no obstante y atendiendo a las reflexiones a portadas por el alumnado participante, entendemos que debemos trabajar en esta línea de proyectos globales y de aprendizaje cooperativo y colaborativo para poder atender a la demanda de nuestro alumnado.

Por otra parte, y siguiendo las líneas del proyecto, estamos elaborando un material en formato manual/libro, que oriente y guíe al alumnado para la preparación del proyecto desde el inicio de curso, conectado con la guía docente de la asignatura. Su contenido pasa por el trabajo por proyectos, las fases que pueden desarrollarse, herramientas y estrategias de aprendizaje dirigidas a la educación y formación musical, la gestión del trabajo en grupo y la evaluación, con sus diferentes fases y escenarios.

Así mismo, ya hemos empezado la difusión del proyecto con la participación del alumnado (desde la representación de su delegada) en un seminario de investigación y unas Jornadas didácticas, además de un Congreso internacional, pues entendemos que la mirada crítica y reflexiva de otros profesionales nos puede aportar beneficios y nuevas reflexiones.

Agradecimientos a la Universidad Jaume I, al alumnado de Grado en Maestro de Primaria (Grupo A, curso 2005-16) y al Auditorio de Castellón (Sofía Grande).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2005). Actividad discente: la cara oculta de la universidad. *El País*. http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008808_850215.html
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea.
- Boyarsky, T. (2009). *Dalcroze Eurhythmics and the Quick Reaction Exercises [Lagimna-sia rítmica Dalcroze y los Ejercicios de Reacción Rápida]* *The Orff Echo*. <http://www.aosa.org/09conf/documents/BoyarskyWinter09.pdf>
- Caldas, M. E., Castellanos, A., Hidalgo, M. L., y López, R. (2009). *Formación y orientación laboral*. Editex.

- Conde, J., Martín, C., y Viciano, V. (2004). *Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Inde.
- García Hoz, V. (Dir.). (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Rialp.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. P. (2010) *Metodología de la investigación*. McGraw-hill, interamericana editores. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Imbernón, F. (coord.), Alonso, M. J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A., Ruiz de Gauna, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.
- Juntunen, M.L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu University Press.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela. <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>.
- Maté, M. (2003). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. En F. López Rodríguez (dir.), *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo* (pp. 19-32). Graó.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (40), 175-185.
- Rodríguez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J., y Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 213-241.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Stadium.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Zaragozá, L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Vernia-Carrasco, M. M. (2021). El proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el futuro maestro de primaria desde la metodología Dalcroze. *Educación y Futuro Digital*, (22), 53-57.

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS

MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

MENCIONES

Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera (Inglés) y Pedagogía Terapéutica.

EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGÍA

DOBLES GRADOS

MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PEDAGOGÍA

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL

TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA

TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

GAMIFICACIÓN EDUCATIVA Y VIDEOJUEGOS

EDUCATIONAL GAMIFICATION AND VIDEOGAMES

María Luisa Belmonte

Doctora en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria y Profesora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia

Ramón Paterna

Graduado en Historia del Arte. Master en Formación del Profesorado

María Ángeles Hernández-Prados

Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de Universidad adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia.

Resumen

El proyecto escénico, enmarcado dentro de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I de Castellón, surge como necesidad de dar respuesta a la demanda del alumnado de grado en maestro de primaria, debido a su falta de preparación en el ámbito de la educación musical. El objetivo principal fue aprovechar las ventajas que nos da el aprendizaje global, colaborativo y cooperativo para adquirir los conocimientos científicos a la par que se adquirían herramientas y habilidades para ponerlos en práctica desde y a través de la expresión corporal y rítmica como herramienta de trabajo.

Palabras clave: proyecto escénico, educación musical, maestro de primaria, Dalcroze.

Abstract

The scenic project, framed within the subject of Teaching Musical Expression at the University Jaume I of Castellón, emerges as need to cover the lack of training of pre-service Primary school teachers within the field music. The main objective was to take advantages provided by holistic, collaborative and cooperative learning in order to acquire scientific knowledge as well as the tools and skills to implement it through body and rhythmic expressions.

Keywords: stage project, music education, elementary school teacher, Dalcroze.

Recibido: 09/10/2020

Aprobado: 02/02/2021

Enero-Junio 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

69-84

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación ha supuesto un antes y un después en la historia de la educación tal y como se conoce. La capacidad de convertir las actividades de corte memorístico en un proceso lúdico, no es algo sencillo de asimilar, incluso en una sociedad marcada por el progreso como es la actual. No obstante, el surgimiento de estos recursos viene anexionado a una realidad educativa bastante preocupante, condicionada por algunos problemas, tales como la *brecha educativa* (Detchans y Orellana, 2015).

Dado al gran auge en prácticamente todos los aspectos que está teniendo la industria del videojuego en la actualidad (González y Igartua, 2018), se procede a estudiar las mecánicas mediante una selección de artículos sobre el concepto del videojuego y algunas aportaciones que puede ofrecer el mismo a la docencia. Atendiendo al nivel de concreción de este trabajo, se trata de una investigación panorámica, basada en una puesta al día de las investigaciones realizadas sobre los conceptos de *gamificación, educación, ciencias sociales y videojuegos*, realizando una actualización sobre dichos temas y los nexos que los investigadores han trazado entre ellos.

Los *serious games* formarán parte de estos sistemas de enseñanza innovadores, tomando lugar en variados ámbitos desde la educación obligatoria, con juegos digitales que capten la atención de los más jóvenes y rompan con la monotonía que caracteriza la rutina escolar, hasta el militar o sanitario, donde se busca más que una enseñanza, un adiestramiento en competencias profesionales concretas, para desarrollar experiencia en base a una práctica libre de las dificultades o peligros que caracterizan las primeras prácticas en estos oficios. Por su parte, las ciencias sociales (CCSS) tomarán cierto protagonismo en el estudio. La empatía con el pasado es un ámbito didáctico donde la gamificación y los videojuegos pueden jugar un papel crucial en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues ofrecen un gran potencial inmersivo, así como un gran atractivo para los más jóvenes. El juego ofrece la posibilidad de convertir actividades tediosas en atractivas, despertando el interés que las otras eclipsan y otorgando al discente de un protagonismo que, con otras metodologías, quizás no sentía. Cuando se logra esto, la inmersión del discente en los contenidos va, prácticamente, seguida de ello y, finalmente, se logra el principal objetivo de la gamificación, la motivación del alumnado.

La gamificación recoge las mecánicas propias de los juegos y videojuegos, extrayendo todo su potencial motivacional, y las adapta a ámbitos teóricos de la educación. Son muchas las ventajas que conlleva su introducción, entre ellas, un aumento progresivo de la motivación que adquieren los participantes y el uso del aprendizaje mediante la experiencia (Guevara y Colomer, 2017; McGonigal, 2013). Competencias como la visión crítica, concepción cultural, empatía histórica, capacidad de análisis... no pueden ser obtenidas si no se realiza un aprendizaje significativo de los contenidos, fomentado por el constructivismo y la

adquisición de conocimientos.

La problemática de investigación responde a cuestiones tales como: ¿se puede innovar en la didáctica de asignaturas plenamente textuales y oratorias? ¿cuáles son las mecánicas del juego? ¿merece la pena el esfuerzo de innovar? ¿es controlable llevar el videojuego a una clase?

La asimilación de información referente a contextos pasados puede convertirse en una ardua tarea si la fuente o el transmisor de la información no consiguen conectar adecuadamente con la realidad cognitiva del discente. En el caso de la educación obligatoria, la falta de motivación hace que el alumnado en ocasiones asuma la escuela como un espacio para el aburrimiento. En CCSS, el papel de una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos ha complicado el desarrollo de nuevas metodologías que aumenten el interés por los conceptos históricos y geográficos (Sánchez-Segovia y Colomer, 2018). Existen muchos otros motivos aparte de la institución formativa, tales como los problemas socioeconómicos, pedagógicos, psicológicos... (Bécare et al., 2016). El concepto gamificación tiene mucho que decir a este respecto, pues su introducción ya no se trata de algo nuevo, no obstante, si aporta cierta frescura su uso en otras asignaturas profundizando, por ejemplo, mediante las metodologías de trabajo en clase con videojuegos (Rivero, 2017).

Para conseguir un aula donde primen las relaciones sociales, la gamificación puede resultar de gran ayuda, ya que recoge mecánicas de videojuegos para desarrollar actividades relacionadas con el currículum, y fomentar el sentimiento de pertenencia y la cooperación, frente a las relaciones empoderadas establecidas en el entorno educativo. Así, también provoca la asimilación de conceptos y añade dinamismo al proceso enseñanza/aprendizaje. La materia de CCSS puede dar un giro trascendental a nivel cognitivo y emocional, utilizando la gamificación en la misma, ya que se puede ofrecer un punto de vista más profundo de su contenido, al asimilar en mayor grado el mismo. De esta forma, gracias a la mecánica del error como herramienta de asimilación de conocimientos, este se interioriza de tal forma que se pierde el miedo al mismo, aumentando la motivación conforme se superan los diferentes desafíos y desarrollando un interés en enfrentarse a los próximos (Gómez, 2013).

La respuesta a estas cuestiones se obtiene mediante el estudio de las diversas propuestas realizadas por expertos y docentes, tratando de arrojar luz sobre un terreno cada vez más explorado donde, gracias a ello, quedan demostrados los efectos beneficiosos de la gamificación (Detchans y Orellana, 2015), tanto en docentes como discentes, resultado de un aprendizaje recíproco. La enseñanza puede convertirse en un proceso atractivo y gratificante cuando se insertan en la misma, determinadas mecánicas que la transforman. Toman forma en este aspecto las iniciativas innovadoras por parte de los cuerpos de enseñanza de

cada ámbito, generando ambientes más inmersivos, que facilitan la implicación en las sesiones por parte de los discentes.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos de la investigación

Esta consulta de artículos o revisión bibliográfica no sistemática de la literatura, utiliza la metodología científica tipo ensayo para dar respuesta, a través de las fuentes científicas, a unos interrogantes o hipótesis teóricas sobre el uso de los videojuegos en las CCSS. Así, esta investigación se propone un doble objetivo teórico:

1. Averiguar en qué medida se utiliza la gamificación y más concretamente, los videojuegos en las CCSS.
2. Analizar en qué medida el videojuego promueve el equilibrio entre el proceso educativo y el tiempo lúdico y de entretenimiento, favoreciendo el aprendizaje significativo.

2.2 Procedimientos y diseño de la investigación

Previamente a realizar la criba de documentos, se recurre a las herramientas de búsqueda conceptual o tesauros; Educational Resources Information Center (ERIC) o European Education Thesaurus (EET), de manera que esto facilite la labor de investigación posterior en las bases de datos. Tras introducir los conceptos que se van a usar para la búsqueda, se confirma que pueden servir, ya que se encuentran estipulados en las mismas. El criterio de selección se centra en los campos de búsqueda “Abstract”, “Title”, “Keywords” y “All Text”, combinándolos entre sí, utilizando la técnica *skimming* (lectura rápida del artículo) en el último, si resulta interesante para la investigación.

2.3 Consulta y tratamiento de la información

En el proceso de consulta y tratamiento de las fuentes, estas no son tratadas como unidades de análisis que haya que tener en cuenta para todos los objetivos.

2.4 Proceso de elaboración

El procedimiento llevado a cabo se ha desarrollado en tres fases:

- **Fase 1:** en un primer momento se marcaron los objetivos a alcanzar y se realiza la selección y estudio del contenido bibliográfico relacionado con la gamificación, los videojuegos y las CCSS. Se parte de ello para

poder delimitar las dificultades propuestas por la investigación. Aquí se fundamenta la necesidad de innovación en la práctica docente de las CCSS.

- **Fase 2:** Durante la fase de desarrollo y proceso de consulta de las fuentes bibliográficas, para posibilitar una adecuada recogida de información, se crea una tabla de artículos, donde se incluyen los artículos más interesantes encontrados en la primera criba y a partir de los que se hace la última selección para el volcado de información.
- **Fase 3:** Se extraen las conclusiones a partir de las investigaciones seleccionadas previamente y se procede a la discusión de las mismas, optando por un enfoque concreto en este último, influenciado por la relevancia en el ámbito de los *serious games* y el interés teórico que despierta el uso de videojuegos en la materia de CCSS, concretando en el aspecto del pensamiento histórico. Desde la consulta bibliográfica se da cobertura a los objetivos teóricos de la investigación.

3. RESULTADOS

3.1 La gamificación: mecánicas de juego para el proceso enseñanza-aprendizaje

Maíz-Arévalo (2019) contempla la investigación sobre el uso de la gamificación en las aulas como un tema “candente” en la actualidad, para el cual se precisan más estudios empíricos.

La investigación sobre la motivación, así como la brecha indiscutible entre la teoría y la práctica en el estudio de la gamificación, provoca que ésta práctica se encuentre limitada a muchos niveles (Alsaweier, 2018; Maíz-Arévalo, 2019). No obstante, esto no significa que no se encuentren estudios empíricos sobre sus buenos resultados en diferentes ámbitos educativos. Ejemplos como el proyecto *Zombie-Based Learning* (Hunter, 2017) o *La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo* (Cantador, 2016) reflejan, de manera empírica, resultados óptimos.

No existe una necesidad imperante de utilizar herramientas tecnológicas para “gamificar” la enseñanza (Ferrés, 2008), sin embargo, no es menos cierto que la utilización de las mismas es cada vez más necesario en la rutina de los estudiantes actuales, dada la estrecha familiaridad que éstos presentan con los dispositivos inteligentes (Maíz-Arévalo, 2019). La figura del profesor como organismo que organiza, orienta y evalúa es insuficiente para generar emoción y conexión con el alumnado actual (Peñalva et al., 2019). No obstante, esta insuficiencia contrasta con el potencial que tiene el mismo profesor, en el contexto del siglo XXI, para transformar las metodologías de enseñanza clásicas en nuevas maneras de llevar a cabo la transmisión de

conocimientos (Área y González, 2015). A este respecto, es importante tener en cuenta la inclusión de competencias digitales en la docencia (Cabero, 1999), pues su uso resulta imprescindible para que el docente interiorice la habilidad y destreza necesarios de cara al uso de las tecnologías (Peñalva et al., 2019).

Haciendo mención a algunos aspectos estrechamente ligados al correcto desarrollo de la gamificación, como el compromiso y la motivación, hay que tener en cuenta los conceptos base de cada asignatura, el ámbito del conocimiento al que se corresponde cada materia, así como la psicología de los discentes (Peñalva et al., 2019) ya que, si esto no se analiza, se darán grandes dificultades educativas, por no acercar lo suficiente las metodologías innovadoras a los discentes, lo cual desembocará en falta de interés y desmotivación (Marín, 2015).

Principalmente, se distinguen dos tipos de motivación, “la motivación intrínseca y la extrínseca. La extrínseca es provocada desde fuera del organismo... Por el contrario, la motivación intrínseca es aquella que nace en el individuo y lo activa hacia aquello que le apetece, le interesa y le atrae” (Ortíz-Colón et al., 2018, p. 6). La modalidad extrínseca de esta emoción ha estado en constante uso en educación, otorgando recompensas al alumnado mediante el uso de insignias, notas o comportamientos concretos digitales (Palazón, 2015). El juego, por su parte, es una metodología en la que el individuo se implica por puro placer, lo que lo convierte en una actividad motivadora (Valderrama, 2015).

A modo de conclusión, según los resultados obtenidos por Peñalva, Aguaded y Torres (2019) en sus investigaciones, a pesar del gran aumento de estudios sobre proyectos de gamificación en los últimos años, no han sido muchas las instituciones que los han llevado a cabo regularmente. Uno de los principales motivos probablemente sea la complejidad anexionada a la práctica gamificadora, existiendo una necesidad de reflexión sobre las metas que se buscan lograr, teniendo en cuenta las diferentes complicaciones que puedan surgir durante su implantación (Ortíz-Colón et al., 2018).

3.2 El videojuego ¿un posible recurso didáctico? Adaptación, inmersión y motivación

Según Hernández-Pérez y Cano (2016), la definición del concepto de videojuego viene concebida por una serie de imprecisiones, debido al enorme abanico de visiones desde los que se puede analizar y estudiar. “un videojuego es un programa de entretenimiento (o juego) digital interactivo, ejecutado en un dispositivo y visualizado en una pantalla en el cual, a partir de unas determinadas reglas, el usuario debe alcanzar uno o varios objetivos” (Hernández-Pérez, 2015, p. 165).

A este respecto, parece que los videojuegos tienen un papel primordial en la “generación del jugador”

(Beck y Wade, 2006), donde los estudiantes han crecido entre videojuegos y diversas tecnologías, cambiando su manera de invertir el tiempo de ocio, de interactuar socialmente y, además, sus prioridades a la hora de aprender (Bekebrede et al., 2011).

“Uno de los principales desafíos a vencer en el complejo mundo del siglo XXI consiste en proveer a los individuos de la información que necesitan y los medios para manejarla en forma adecuada” (Detchans y Orellana, 2015, p. 56). Así, se confirma la existencia de una “brecha educativa”, nacida mediante la convergencia de dos brechas previas; la digital (problema de acceso a la infraestructura) e informacional (problema de capacidades meta-informacionales) y desarrollada por el fallo de las estrategias pedagógicas antiguas. Para su superación, los autores proponen el uso de estrategias de mediación lúdico-digital. Dicha mediación se fundamenta en el uso de nuevas tecnologías como base para compartir el conocimiento y de socialización, mediante el juego, fomentando la inmersión (Detchans y Orellana, 2015).

No obstante, según Johnson et al. (2014), el valor positivo que se está experimentando en la mayoría de juegos que se utilizan en el entorno académico está desencadenando que las empresas desarrolladoras de los mismos respondan con juegos concretamente diseñados con el objetivo de fomentar un aprendizaje experiencial e inmersivo. Aunque, hay que tener en cuenta el elevado costo que implica desarrollar juegos concretos para el ámbito educativo, complicándose esto debido al constante lanzamiento de juegos comerciales, cuya atracción es mayor para los alumnos en su tiempo de ocio (Ortiz-Colón et al., 2018).

La inmersión y la motivación, por su parte, son las encargadas de culminar el proceso enseñanza aprendizaje cuando la adaptación curricular del videojuego tiene éxito. Castellón & Jaramillo (2012) definen el concepto de inmersión como una experiencia en la que se busca alcanzar un nivel de conocimiento más profundo, siendo las mecánicas de videojuegos un ejemplo, ya que estas se encuentran fundamentadas en el desbloqueo de poderes, niveles habilidades, fomentando la inmersión del jugador, que, en este caso, pasaría a ser discente.

Maris-Massa (2018) considera que “la cultura establece una diferenciación muy grande entre lo lúdico y el aprendizaje como algo serio y formal” (p. 78). En línea con su investigación, menciona que algunos autores como Gros (2009) o Mayo (2009) coinciden en la concepción de cierta resistencia en el ámbito docente hacia entender los videojuegos como herramientas de aprendizaje, pues se consideran una actividad de ocio. No obstante, para algunos discentes es complejo conectar el aprendizaje con el juego (Landívar y Magallanes, 2006).

Tanto la adaptación, como la inmersión y la motivación resultan interesantes a ojos de los expertos sobre el uso de videojuegos como recurso educativo. No obstante, la investigación en la educación es un terreno

de lucha a tener en cuenta. González y Igartua (2018), presentan un estudio basado en el análisis cuantitativo y la “teoría de usos y gratificaciones” (Blumler y Katz, 1974) sobre una sucesión de razones para jugar videojuegos en los adolescentes. Dicha teoría es considerada el marco teórico más adecuado para investigar en este tipo de ámbitos educativos debido a la concepción equivocada del individuo como consumidor pasivo de productos audiovisuales, contrastando esta con la posibilidad de conocer lo que necesita o busca dicho individuo en base a sus necesidades sociales o psicológicas, realizando la selección en base a la elección de unos contenidos u otros, por parte del sujeto, teniendo en cuenta sus necesidades o expectativas, así como sus valores personales (González y Igartua, 2018).

En suma, Detchans y Orellana (2015) proponen el uso de los juegos digitales como transformación de las nuevas tecnologías, pasando estas de ser una debilidad, a una fortaleza. No obstante, apuntan que, para lograr comunicarse de forma cercana con las nuevas generaciones, es importante el desarrollo de nuevas habilidades docentes que estén a la altura de las mismas.

Ello queda enfatizado en la siguiente reflexión de McGonigal (2013): “Los juegos brindan recompensas que la realidad no ofrece. Enseñan, inspiran y generan grados de compromiso que la realidad no despierta” (p. 23).

3.3 El videojuego educativo ¿Aprendizaje significativo mediante la ludificación? Los *Serious Games*

A lo largo de la historia, se ha ido utilizando el juego como instrumento educativo a través de diferentes culturas (López-Raventos, 2016). Se puede definir someramente el término *juego* como una actividad que se realiza en sociedad, de manera voluntaria, y en la que se asimilan una serie de normas conductuales y valores (Huizinga, 1996; Gros, 2009; Gee, 2004). El añadido de videojuegos como ítems para la enseñanza es una realidad cuyo motivo es el interés de algunos colectivos docentes y entidades educativas en innovar la enseñanza mediante las TIC (Gómez, 2013). En la actualidad, el juego digital dota al jugador de capacidades y habilidades propias del contexto (Marcano, 2008) Así, existen investigaciones que confirman las ventajas de las personas que juegan videojuegos respecto a las que no, dotando a las primeras de cualidades como la velocidad de reacción, la vista más aguda, la coordinación ojo-mano, el aumento de tolerancia a la frustración, la predisposición a arriesgarse, competencias sociales, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones (Green y Bavelier, 2006). No obstante, todo lo anterior no significa que todas esas capacidades se transmitan mediante el uso de videojuegos, aunque estos si aumentan la probabilidad de obtenerlas respecto al que no juega. Además, el uso de la imaginación puede servir como disparador de la

empatía histórica, al usarse como base para contextualizar los sucesos (Bel, 2017).

El juego ofrece mecánicas concretas que pueden servir de ítem para la asimilación de comportamientos imprescindibles para una correcta integración sociocultural, ya que mediante su uso se puede facilitar el aprendizaje, gracias al contexto digital que caracteriza el siglo XXI (Marcano, 2008). No obstante, no todo son potencialidades. El desarrollo de estos procesos innovadores mediante juegos digitales ha traído consigo una serie de problemáticas sobre el *para* y el *cómo* se podría hacer uso de videojuegos para educar (López-Raventos, 2016). Como respuesta a estas cuestiones, nacen los conocidos como *serious games* (juegos serios).

Los juegos serios son herramientas digitales que buscan el desempeño de la jugabilidad a modo de experiencia sobre cualquier ámbito para el jugador. Desarrollados con intención didáctica, proponen a los jugadores elementos de los videojuegos, tales como misiones o retos, que precisan de una respuesta cognitiva, ya sea mediante toma de decisiones, cálculos, búsqueda de información, desarrollo de la creatividad... Todo ello trata de sumergir al jugador o discente, en este caso, en esta realidad digital de manera que obtenga una experiencia lo más parecida posible a la realidad (Del Moral, 2013). El objetivo principal de los juegos serios es la creación de entornos digitales de aprendizaje que concedan la posibilidad de ensayar con problemas de la realidad, pudiendo actuar sin temor a errar.

En el contexto actual del videojuego existe una gran variedad relacionado con el temario de las CCSS a nivel general, concretándose en la Historia muchos de ellos. Mientras que estos títulos proponen un relato del pasado, al que la gran mayoría de alumnos tienen acceso, sin poder decir lo mismo de los docentes, estos van difundiendo los contenidos reproducidos, así como las competencias relacionadas a los propios juegos, fomentando el aprendizaje (Coronado et al., 2018). El universo del videojuego se encuentra estrechamente vinculado a la rutina de la mayoría del alumnado, y, a pesar de haber sido considerados una pérdida de tiempo, esta concepción se va alejando para dar paso otra más optimista, didácticamente hablando. Por tanto, aquellos títulos que puedan aportar un enriquecimiento educativo gracias a sus contenidos no deben ser pasados por alto, ya que muchos de ellos pueden ser susceptibles de adecuarse e integrarse en el aula de CCSS (Iturriaga y Medel, 2016).

En el caso de las CCSS, los videojuegos con base histórica son acogidos con agrado, teniendo ejemplos como *Age of Empires*, mediante los que se pueden analizar acontecimientos remotos de forma mucho más atractiva, dividiendo en dos componentes motores dicho análisis, el propósito épico y la trama social (Gómez, 2013). Según indica McGonigall (2013), todos los juegos tienen un propósito épico que busca despertar en el jugador deseos de lograr grandes empresas, siendo, quizás, según Gómez (2013), este el

ingrediente más tentador, irresistible y, para algunos, adictivo, que tienen los videojuegos. Acompañando a este, se encuentra la trama social, pues hay que tener en cuenta que los cambios sociales jamás se han realizado en solitario, ya que los líderes más carismáticos siempre han necesitado un colectivo que los siguiera, sin el que su idea no habría pasado a la historia. Cuando juegan a videojuegos históricos, estos enseñan dichos contenidos con naturalidad a los más jóvenes (Gómez, 2013).

No obstante, si un juego pierde la capacidad de entretener al alumno, carecerá de dichas capacidades, al convertirse en simples relatos transmisivos. Pero si se sustituye la acumulación memorística de personajes históricos y fechas por la toma de decisiones para seguir avanzando en el juego, se puede lograr un aprendizaje significativo sin sacrificar el componente lúdico que precisan este tipo de metodologías (López-Raventos, 2016)

Las conclusiones obtenidas por los autores se centran en las posibilidades ofrecidas por la actividad respecto al trabajo del pensamiento histórico en los más jóvenes. Dicha habilidad es clave a la hora de comprender y asimilar los contenidos relacionados con la historia, generando nexos entre el presente y el pasado (Arias et al., 2018). No obstante, también hay que destacar las dificultades, como la selección de elementos históricos concretos y más factibles para el aprendizaje de los contenidos a trabajar en la unidad. Por tanto, a la hora de diseñar un videojuego de esta índole se debe hacer una reflexión previa y recolectar los conceptos curriculares más adecuados para que los discentes no pierdan el hilo conductor de la actividad.

4. CONCLUSIONES

La gamificación es un concepto de gran amplitud, cuyo grueso consiste en diversos ramajes mediante los que se busca obtener un objeto común: mantener el interés del alumnado, procurando que la enseñanza no pase a ser un proceso tedioso para el alumnado, consiguiendo disminuir el índice de abandono escolar y la escasez de interés, promoviendo la consecución de aptitudes (Área y González, 2015). El carácter diverso del término gamificación recae tanto en sus niveles de uso (educación escolar, superior, universitaria, empresarial...), como en sus metodologías (Apps, videojuegos, juegos de mesa, realidad virtual...).

A pesar de las posibilidades que ofrecen la gamificación y los videojuegos, la dificultad de implementación, dada la complejidad anexionada a la práctica gamificadora, puede ser la razón de la escasez de este tipo de actividades en la docencia (Ortíz-Colón et al., 2018).

Al respecto de la revalorización del potencial educativo como recurso didáctico, es necesario hacer cierto hincapié en la conversión del mundo de los videojuegos en un ámbito más de la cultura actual. Varios autores lo han considerado un constructo opuesto al ámbito educativo, asociándolo a conductas violentas,

síntoma del escepticismo y prejuicio hacia el uso de videojuegos fuera de su contexto de ocio. Por ello, existe una necesidad de adaptación docente, nuevos estilos de aprendizaje requieren nuevos estilos de enseñanza (Maris-Massa, 2018), dando lugar a una educación para las nuevas generaciones. También existe una “brecha educativa” debido al desfase digital e informacional cuya solución podría ser la mediación lúdico-digital, en relación con la difusión de conocimientos y la socialización mediante tecnologías innovadoras (Detchans y Orellana, 2015). En este aspecto toma importancia el juego digital en la educación. Las posibilidades inmersivas y experienciales ofrecidas por el formato de estudio audiovisual, respecto al formato físico, no han de ser olvidadas, estando los videojuegos dotados de aspectos motivadores que se relacionan con los logros de aprendizaje (Garris et al., 2002).

Además, existen metodologías de estudio cuantitativas, como la de usos y gratificaciones (González y Igartua, 2018), que ofrecen un instrumento de medida fiable a la comunidad científica en estudios de esta índole, en relación con las TIC.

Con todo ello se llega a la conclusión de que el videojuego, en su afán por la búsqueda del equilibrio entre lo educativo y lúdico, favorece el aprendizaje significativo, ya que proporciona ciertos beneficios cognitivos que pueden resultar de utilidad en el desarrollo social y profesional del individuo. Por tanto, ayuda de forma indirecta a adquirir ciertas competencias que favorezcan la transmisión de conocimientos, así como su puesta en práctica. Los juegos serios permiten lograr estos objetivos, a nivel general, gracias a su capacidad inmersiva y didáctica, pues ofrecen entornos virtuales muy parecidos a la realidad, donde se permite el proceso de ensayo y error de forma ilimitada y sin consecuencia alguna, favoreciendo la confianza del jugador y disminuyendo su índice de frustración y de miedo a equivocarse. Desde los albores de la industria, se tiene conciencia del potencial cognitivo del videojuego a la hora de atrapar al videojugador en sus mecánicas inmersivas. Existen multitud de ámbitos donde se han utilizado juegos como medio de aprendizaje, desde la educación hasta el ejército, pasando por la sanidad o la política. Si se estudian las posibilidades del videojuego, se descubren múltiples modalidades de enseñanza e incluso títulos desarrollados con el mismo objetivo, estos son los denominados juegos serios, realizados para enseñar. Sin embargo, el uso de los mismos no suele, tanto como sería deseable, arrojar buenos resultados en la práctica educativa debido a diversos factores, como la dificultad de adaptación, la escasez de conocimientos sobre el recurso, o la falta de componente lúdico respecto a la que ofrece el mercado comercial.

Por otro lado, la didáctica de las CCSS trae consigo una problemática que la condiciona, destacando algunas dificultades como la conexión con el discente, el desinterés del alumnado o su carácter transmisivo, entre otros. Lograr que un alumno empatice históricamente supondría el logro de un aprendizaje significativo para el mismo, lo cual puede lograrse mediante la adaptación del medio digital a tareas concretas de la

materia. Varios autores dividen la metodología o práctica del pensamiento histórico en dos vertientes. Santiesteban (2010) la divide entre la acumulación de información y la construcción de una narración histórica. Por su parte, Jiménez (2014) propone dos modalidades de la historia, la historia contada y la vivida, basándose esta última en la propia experiencia proporcionada por el videojuego y desarrollando la construcción de la ya mencionada narrativa. Por último, el estudio sobre las dos memorias mediante ejemplos de videojuego realizado por Venegas (2019) supone el culmen de la reflexión, ya que muestra las complicaciones que pueden surgir al utilizar el videojuego histórico como vector de contenido en el aula de CCSS. Así, diferenciar entre memoria literal o mitificada, de la memoria ejemplar y real, resulta importante en este aspecto, ya que aquí no hablamos de juegos creados para la enseñanza, sino con un fin lúdico, pero que igualmente pueden servir de disparador del aprendizaje si se exploran sus posibilidades, teniendo una buena base teórica en la materia.

No obstante, una de los mayores costes de este proceso es la propia dificultad que conlleva llevarlo a cabo. En la actualidad, las competencias, contenidos, criterios y objetivos en educación exigen un gran esfuerzo, tanto del docente como del discente, y adaptarse a los mismos no siempre es fácil, lo cual complica, aún más si cabe, desarrollar una unidad didáctica gamificada, que debe ceñirse a todos los cánones impuestos por las instituciones educativas de cada ámbito. Además, otra problemática a tener en cuenta es la diversidad de los discentes, quienes quizá no pueden acceder a los materiales necesarios para las actividades (ordenador, videoconsola...) o no comprenden el trabajo con dichas metodologías por no estar familiarizados con las mismas. Por ello, a la hora de gamificar o ludificar mediante TIC se debe realizar un sondeo previo del entorno en el que se va a desarrollar la práctica gamificadora, teniendo en cuenta aspectos como los mencionados, entre otros. Para terminar, se recurre a una cita que resume la intención comunicativa del estudio.

“Quiénes desdeñen los juegos estarán en fuerte desventaja durante los próximos años. Estarán menos preparados para dar forma al futuro” (McGonigal, 2013, p. 35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56–79. <http://dx.doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Área, M., y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>.

- Arias, L., Egea, A., y García, A. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva “Carthago Nova”. Propuesta de integración de un serious game en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Clio: History and History Teaching*, (44), 26-40.
- Bécares, L., Busto, M., y De Hoyos, C. (2016) Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *Ikastorratza.e- Revista de Didáctica*, (16), 15-38.
- Beck, J. C., y Wade, M. (2006). The Kids are alright: how the Gamer Generation is Changing the Workplace. *Harvard Business School Press*.
- Bekebrede, G., Warmelink, H. J. G., y Mayer, I. S. (2011). Reviewing the need for gaming in education to accommodate the next generation. *Computers & Education*, (5), 1521–1529.
- Bel, J. C. (2017). Fantasía e imaginación: Estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en educación primaria. En R. Martínez-Medina, R. García-Morís, C. R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 341-348). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Blumler, J., y Katz, E. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications*. Sage.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa*. Síntesis.
- Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En *Gamificación En Aulas Universitarias*. Bellaterra: Institut de La Comunicació: Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 68-97).
- Castellón L., y Jaramillo, O. (2012). Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersivo. *Homo Ludens*, (2), 264–281. https://www.academia.edu/37431073/Educación_y_videojuegos_Hacia_un_aprendizaje_inmersivo
- Coronado G., Gerardi, J. M., y Talavera, V. (2018). Narrar la experiencia. la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales para ciencias sociales y prácticas del lenguaje. *El Videojuego En El Aula de Ciencias y Humanidades Colección Historia y Videojuegos* (6), 43–68. <https://www.historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/2018/10/070.pdf#page=121>
- Del Moral, M. E. (2013). Advergames y edutainment: fórmulas creativas para aprender jugando. In *Ponencia inaugural del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE)*.

- Detchans G., y Orellana, V. (2015). La mediación lúdica-digital: una nueva forma de reducir la brecha educativa. *Videojuegos y sociedad digital: nuevas realidades de estudio para la percepción del pasado histórico. Colección Historia y Videojuegos*, (1), 53–80. <https://historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/attachments/29.pdf>
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa.
- Garris, R., Ahlers, R., y Driskell, J. E. (2002). Games, motivation and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Gómez M.C. (2013). Ciencias sociales y gamificación, ¿una pareja con futuro? *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (1), 257–262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4697276>
- González, A., y Igartua, J. J. (2018). Why do adolescents play video games? Proposal of a scale of motives to play video games based on the theory of uses and gratifications. *Cuadernos Info*, (42), 135–146. <https://doi.org/10.7764/cdi.42.1314>
- Green, S., y Bavelier, D. (2006). Effect of Action Video Games on the Spatial Distribution of Visuospatial Attention. *Journal of Experimental Psychology: Perception and Performance*, 32(6), 1465–1478. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2896828/>
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251–264. http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de_los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf
- Guevara, J. M., y Colomer, J. C. (2017). Minecraft y Eduloc, en historia y geografía. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 16-23.
- Hernández-Pérez, J. F. (2015). La influencia de los videojuegos en el proceso de adopción tecnológica: un estudio empírico en la Región de Murcia (Tesis Doctoral). *Universidad Católica de Murcia*.
- Hernández-Pérez, J. F., y Cano, A. P. (2016). La transmisión de valores y responsabilidad social a partir de los videojuegos. *Sphera Publica*, 1(16), 114–131. <http://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/267/250>
- Huizinga, J. (1996). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

- Hunter, D. (2017). *Zombie-Based Learning: geography taught in zombie apocalypse- kickstarter*. <http://zombiebased.com/>
- Iturriaga, D., y Medel, I. (2016). Videojuegos como recursos para las clases de Ciencias Sociales: propuesta para Secundaria del juego Civilization V. *Tecnología, Innovación e Investigación En Los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje*, 2676–2685. <http://hdl.handle.net/10045/61787>
- Jiménez, J. F. (2014): El arte de la guerra medieval: combates digitales y experiencias de juego, *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medieval*, 3(1), 516-546. <https://historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/attachments/50.pdf>
- Johnson, L. (Ed.). (2014). *NMC Horizon Report 2014: higher education edition*. The New Media Consortium. <https://cdc.qc.ca/pdf/2014-Horizon-Report-creative-commons-copy.pdf>
- Landívar, T., y Magallanes, S. (2003). *Alumnos, docentes y videojuegos*. I Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TEYET 2006). RedUNCI.
- López-Raventos, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. revista de innovación educativa*, 8(1), 1–15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00010.pdf>
- Maíz-Arévalo, C. (2019). Por qué gamificar en la educación superior. *Innovación Docente e Investigación En Arte y Humanidades*, 745-755.
- Marcano B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 9(3), 93-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343006>.
- Marín, V. (2015). Educative gamification. An alternative to create learning. *Digital Education Review*, (27). https://www.researchgate.net/publication/290453359_Educative_gamification_An_alternative_to_creative_learning
- Maris-Massa, S. (2018). Educación y videojuegos: nuevos desafíos. *El Videojuego En El Aula de Ciencias y Humanidades. Colección Historia y Videojuegos*, (6), 69-87 <https://www.historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/2018/10/070.pdf#page=121>
- Mayo, M. (2009). Video games: A route to large -scale STEM education? *Science*, 323(5910), 79–82. <https://doi.org/10.1126/science.1166900>

- McGonigall, J. (2013). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*. Siglo XXI.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Palazón, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción, Maracaibo*, (31), 1059–1079.
- Peñalva, S., Aguaded, I., y Torres, A. (2018). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245–256. <https://doi.org/10.14198/medcom2019.10.1.6>
- Rivero, P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 5- 6.
- Sánchez-Segovia A., y Colomer J. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *CLIO: History and History Teaching*, (44), 82–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735951>
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, (295), 73–18.
- Venegas, A. (2019). El videojuego histórico como memoria literal y memoria ejemplar, *Historiografías, revista de historia y teoría*, (18), 30–54. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201924177

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Belmonte, M. L., Paterna, R., y Hernández-Prados, M. A. (2021). Gamificación educativa y videojuegos. *Educación y Futuro Digital*, (22), 53-57.

LOS CUENTOS COMO RECURSO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

STORIES AS A RESOURCE FOR WORKING ON FAMILY DIVERSITY IN INFANT EDUCATION

Elena Gómez Rostoll

Graduada en Educación Infantil, Mención en Lenguas Extranjeras. Educadora Infantil

Mónica Belda Torrijos

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia. Profesora en la Universidad CEU Cardenal Herrera y en la Universidad Internacional de Valencia

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo el diseño de una propuesta de intervención sobre la diversidad familiar en la actualidad a través de los cuentos para trabajarla en Educación Infantil. En primer lugar, se ha realizado una revisión de la teoría sobre el concepto de cuento, diferencias entre el cuento tradicional y el actual, una clasificación de los cuentos según diversos criterios, la importancia que tiene el cuento en la etapa de Infantil y su finalidad, la importancia de este para el aprendizaje, el desarrollo emocional y cognitivo a través del aprendizaje, las características del alumnado entre 3 y 5 años y cómo contar un cuento. Y respecto a la familia, el concepto de familia, diferentes modelos de familia y cómo trabajar la diversidad familiar en el aula.

Palabras clave: cuentos, diversidad familiar, desarrollo integral, desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, familia, respeto y Educación Infantil.

Abstract

The aim of this paper is to design an intervention project on family diversity through stories in Early Childhood Education. A lit-review has been carried out including aspects like the concept of story, differences between traditional and current stories, a classification of stories according to different criteria, the importance and purposes of stories in Early Childhood, the pedagogic role of stories, the emotional and cognitive development of very young learners, the characteristics of 3-5 year-old students and how to tell stories. Finally, a series of aspects related to the family have been addressed too: the concept of family, different family models and how to deal with family diversity in the classroom.

Key words: stories, family diversity, integral development, cognitive development, emotional development, family, respect and Early Childhood Education.

Recibido: 24/09/2020
Aprobado: 08/01/2021

Enero-Junio 2021
ISSN: 1695-4297

páginas
85-104

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Durante los últimos años, podemos observar cómo la sociedad ha ido evolucionando y cambiando, desarrollándose así la tecnología, la incorporación de la mujer en el mundo laboral, la igualdad entre el hombre y la mujer, etc. Junto a estos avances, se ha dado lugar a nuevos modelos de familia, donde ya no solo existe el modelo clásico, el tradicional, formado por dos progenitores de sexos diferentes e hijos, por lo que estos nuevos cambios afectan al sistema familiar. Además, uno de los valores por los que han surgido nuevos modelos de familia, han sido las mezclas culturales que tenemos hoy en día en el mundo, cambiando así la ideología, de lo tradicional, a algo más actual y abierto.

Por otro lado, cabe recalcar, que, aunque cada vez se aceptan más estos nuevos modelos, y la perspectiva actual haya cambiado, aún queda una gran parte de la población que no termina de comprender ciertas tipologías. Por ello, pienso que es un tema importante y primordial a la hora de trabajar con los niños de Educación Infantil, porque estas circunstancias pueden estar muy presentes en su día a día y así poder inculcarles valores de respeto, tolerancia y diversidad, entre otros, pudiendo así hacer que los discentes les hagan ver a sus familiares que todos podemos elegir nuestro camino y a quién queremos, no quedarnos en una ideología cerrada en la que hace muchos años dejamos atrás.

Muchas de estas familias, pueden dividirse o reestructurarse, pudiendo llegar así a tener varios núcleos familiares diferentes, por lo que deberemos trabajar con cautela con el alumnado, ya que pueden sentirse identificados y tener secuelas sobre ello, pudiendo afectarles en el aula y posteriormente en el entorno familiar.

También, vemos necesario que el papel de la escuela es primordial a la hora de la enseñanza de los conocimientos. Por ello, la escuela debería ser: integradora, inclusiva, abierta a dar a conocer todo tipo de modelos de familia, etc. Asimismo, la escuela y la familia, debería trabajar al unísono, ya que ambos son partícipes de la educación del alumnado. La escuela es consciente de la necesidad de la comunicación escuela-familia en la educación para el estudiante. Desde ese punto de vista, como en la actualidad tenemos presente nuevos modelos de familia, se está demandando que se presenten en la escuela las diferentes características de cada una de ellas para así conocer la diversidad familiar. En la actualidad, el modelo familiar mayoritario es el tradicional, pero poco a poco están incrementando los porcentajes del resto de los modelos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El cuento

Dentro de la literatura infantil encontramos el género de los cuentos. Además, el cuento es una herramienta para la transmisión de conocimientos, y es la forma más habitual en que un grupo social relata un acontecimiento, de manera corta, con unas reglas sencillas y un ritmo fácil que permita la comprensión de un público amplio (Perceval y Tejedor 2006). Los cuentos, también abarcan todos los problemas humanos que nos podamos imaginar y que sirven para advertir a los lectores o oyentes de posibles peligros, y para superar el miedo a futuros hechos. Como bien comentan dichos autores, a través del cuento se transmiten conocimientos, valores y hazañas, utilizando un vocabulario sencillo y adecuado, a través de reglas sencillas para abarcar a un grupo amplio de población, y no solo para la niñez. Las historias pueden ser de carácter ficticio o real y se pueden transmitir de manera oral o escrita. El cuento es una de las formas más antiguas de la literatura de transmisión oral. De hecho, surgió por la necesidad del ser humano de conocerse a sí mismo y darse a conocer al resto del mundo.

Gracias a una de las colecciones de cuentos orientales, “Las mil y una noches”, se introdujeron los cuentos en Europa. Por lo que poco a poco, el cuento ha ido cogiendo importancia y ha ido introduciéndose en el resto de las culturas, volviéndose en la actualidad un punto clave en el aprendizaje de la infancia en las aulas. Del mismo modo, el cuento, puede utilizarse tanto como herramienta educativa, como pasatiempo para el alumnado, entreteniéndolo así y convirtiéndolo en un juego, acompañándole en su crecimiento y desarrollo personal, integral y pedagógico.

2.1.1 De lo tradicional a lo actual

Según el paso de los años, la sociedad y el mundo ha ido avanzando y desarrollándose, por lo que todo ha ido cambiando, incluso los cuentos, la forma en la que se transmiten las historias, etc. Convirtiéndose en la actualidad, un elemento principal en las aulas para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Actualmente, tenemos una amplia posibilidad de selección de cuentos, es decir, tenemos un gran abanico de opciones a escoger temática, cómo queremos relatar la historia y cómo podemos crearla. Además, los cuentos actuales, nos presentan un mundo lleno de color, de imágenes, de palabras, mientras que años atrás, esto no se podía conseguir, ya que no había forma de recoger estos relatos, sino simplemente, se transmitían de forma oral y los oyentes deberían memorizarlas.

Respecto a las características de los cuentos tradicionales y actuales, encontramos algunas en el artículo “Origen y evolución del cuento infantil” (Rossini y Calvo, 2013).

Tabla 1

Características de los cuentos tradicionales y los cuentos actuales

Cuentos tradicionales	Cuentos actuales
Historias cotidianas pensadas para todo el público, es decir, no está destinada solamente a los niños.	Nacen directamente para los niños. Busca que el niño o niña se identifique con los personajes. Las historias giran en torno a él o ella, a su mundo, a la realidad.
Se caracteriza por ser un relato breve.	Caracterizado por ser simple, breve y lineal.
Las historias suelen ser anónimas.	Vínculo emocional con la historia.
Se transmiten de forma oral, de generación en generación y evoluciona al llegar a la imprenta.	Se transmite de forma escrita y su evolución se da al llegar a medios audiovisuales.
Universal, tiene valor en el tiempo y en el espacio.	Específico, concreto y de contexto determinado.

Nota. Tomado de *Origen y Evolución del cuento infantil*, por R. Rossini y D. Calvo, 2013, <https://www.leemeuncuento.com.ar/Archivos/Origen-y-Evolucion-del-cuento-infantil.pdf>

Como podemos observar, hay algunos cambios entre unos cuentos y otros. Anteriormente, las historias estaban creadas para todo el mundo, y ahora, especialmente para los más pequeños, complementando palabras e imágenes, mientras que, en la antigüedad, se transmitían de manera oral. Por tanto, los cuentos son más llamativos en la actualidad, dando rienda suelta a la imaginación y a la creatividad de cada individuo y dando a conocer así, un mundo nuevo.

Así mismo, otro aspecto a comentar es que los cuentos son una herramienta pedagógica, característica que no ha cambiado con el paso de los años, donde las historias se convierten en un apoyo para los más pequeños para que, desarrollen la memoria y retengan mayor cantidad de información posible.

2.1.2 Tipos de cuentos

En la actualidad, podemos encontrar una variedad muy extensa de cuentos, por lo que es posible hacer diferentes clasificaciones, según diferentes criterios.

Según Romera y Belda-Torrijos (2016) en su manual “Literatura Infantil y su Didáctica” nos hacen la siguiente clasificación de los cuentos:

Tabla 2

Clasificación de los cuentos según diferentes criterios

Criterios				
Origen	Temática	Temática	Formato	Soporte
Ficción narrativa popular: su origen está en la imaginación e inventiva del pueblo	Cuentos encantados o cuentos de hadas	Cuentos de la vida real	Cuentos ilustrados	Cuentos en papel
Leyendas: algo que sucedió con carácter anecdótico, mágico o sobrenatural pero considerado “cierto”	Cuentos de animales	Cuentos mitológicos	(combinan ilustraciones y texto).	Cuentos digitales
Cuentos del mundo	Cuentos de ficción	Cuentos didácticos	Cuentos narrados (predominan los textos con pocas o ninguna ilustración)	
	Cuentos con burla.	Cuentos poéticos	Álbumes ilustrados (predomina la ilustración sobre el texto)	
	Cuentos novelados	Cuentos mínimos o breves		
	Cuentos de aventuras	Cuentos de nunca acaba		
		Cuentos acumulativos		
		Cuentos de costumbres		
		Cuentos infantiles		

Nota. Tomado M. M. de Romera y M. Belda-Torrijos, *Literatura infantil y su didáctica*, 2016, Material no publicado.

2.2 La importancia de los cuentos en Educación Infantil

Los cuentos son un gran recurso para los docentes, para la enseñanza y el aprendizaje de los más pequeños, en especial, a la Etapa de Educación Infantil, porque es un medio para la formación del alumnado, donde podemos enseñar y explicar los contenidos a través de historias cercanas, conectándoles así a la realidad de la sociedad, para que puedan forjar su propia personalidad, para que desarrollen habilidades sociales, y fomenten las habilidades que poco a poco irán introduciendo en su vida de forma gradual.

Por otro lado, hay que tener en cuenta, que no todas las personas pueden llegar a los cuentos, esto acerca más a que la escuela y el profesorado adentren el inicio de la lectura al alumnado, creando este hábito en el aula para el aprendizaje de los niños y niñas. La función de las escuelas debe ser, compensar lo que no se da de manera natural y ponerles en situación, presentado diversas situaciones al acabar la lectura, para comprobar que comprenden lo que se les está contando.

A medida que trabajamos los cuentos en el aula, ampliamos los conocimientos, tanto de vocabulario como de aprendizaje, distintas culturas, capacidades, estimular el lenguaje y comprensión de la lectura.

Al narrar el fragmento, exponemos al alumnado a las aventuras y sucesos de los personajes, haciendo que vivan en primera persona todo lo que ocurra. Mediante las historias, los niños y las niñas pueden hacerse preguntas relacionadas con el tema propuesto en el cuento, por lo que les da la posibilidad de ampliar el conocimiento, el aprendizaje y el saber a través de estos, haciendo que se desarrollen habilidades emocionales y lingüísticas como, entender, hablar, leer y escribir.

Todos los cuentos cuentan algo, es decir, nos dejan recuerdos de las historias que hemos leído y lo que nos transmitían en aquel momento, incluso, a través de los sucesos, el alumnado puede ver que no estaba haciendo algo bien y quiera cambiar esa actitud, por ejemplo.

Sin embargo, los niños a esta edad aún no saben leer, por lo que deben tener una interacción constante con las historias que se trabajen. Así mismo, la etapa de Infantil es muy importante, ya que es a partir de este momento cuando los alumnos y alumnas crean sus primeras relaciones con su entorno, con los objetos, a imaginar lo que se les dice, a plasmar sus ideas con palabras, a empezar a hacer reflexiones sobre lo que ocurre en la historia, etc.

2.2.1 Finalidad de los cuentos en la etapa de Educación Infantil

Según Moreno y Prados (2000), el cuento es una motivación pedagógica, que se utiliza en el aula para lograr en el alumnado una serie de intereses:

- Establecer una comprensión oral correcta en la narración por parte del niño o niña.
- Acostumbrar al alumnado a interiorizar sus propias ideas.
- Descubrir la relación que existe entre las diferentes partes del cuento (introducción, nudo y desenlace).
- Enriquecer su vocabulario introduciendo nuevos términos.
- Favorecer la creación de hábitos de atención, así como escuchar.
- Estimular la observación a través de imágenes de los cuentos.
- Aprender a expresarse oralmente, al hacer actividades de dramatización o repetición de los cuentos.
- Enumerar las acciones que realizan los personajes en la historia.
- Practicar la pronunciación de las palabras nuevas.
- Distinguir sonidos onomatopéyicos.

2.2.2 La importancia del cuento para el aprendizaje

El cuento es un elemento esencial para el alumnado de Educación Infantil porque es método de enseñanza – aprendizaje que se imparte en las aulas-, por lo que, gracias a este, los aprendizajes están asegurados. Cada cuento transmite y enseña valores, contenidos y características diferentes. Por lo que, mediante la historia, podemos contar y transmitir cualquier tema que nos resulte difícil tratar con el alumnado, porque mediante esta les resultará más sencillo de comprender.

Tanto la lectura, como la escucha activa de los cuentos, son maneras entretenidas de introducir a los alumnos y alumnas en la literatura de manera progresiva, ampliando así sus conocimientos y lograr una buena adquisición de hábitos para un futuro, además de adquirir unas habilidades tanto lingüísticas como intrapersonales, para tener autonomía personal.

Por lo que, el cuento además de potenciar y desarrollar todo lo comentado anteriormente, también ayuda a conocer e interpretar las propias emociones y las del resto de compañeros, así como a empatizar con el resto, comprendiendo sus necesidades, a desarrollar un pensamiento que sea capaz de adaptarse a cualquier cambio o alguna actividad imprevista. Como también, a autocontrolarse y a sociabilizarse con el resto de los alumnos, familia, docentes...

Por otro lado, la lectura favorece el desarrollo afectivo entre las historias y los niños, y todo esto generará vínculos emocionales con los personajes de cada historia. Así, aunque el alumno no sepa leer, el estímulo del lenguaje y de la escucha se reflejará cuando él, repita fragmentos y relate sucesos de cada una de ellas, viendo, como introduce nuevo vocabulario a su lenguaje.

Además de todo lo anterior comentado, los cuentos tienen más aspectos positivos respecto al aprendizaje, y es que, cabe destacar que los cuentos son una parte de la literatura que, divierten, entretienen, enseñan, y dejan mensajes que hacen pensar a los niños y niñas, así como, crear su propia personalidad y ser ellos mismos.

En la actualidad, con la aparición de las nuevas tecnologías, la lectura se ha visto afectada, ya que los niños, prefieren éstas para obtener los conocimientos que a través de los libros. Por tal motivo, se intenta educar y crear hábitos de lectura desde temprana edad, para que lo vincule con diversión, entretenimiento, y no como una obligación.

2.3 Desarrollo emocional y cognitivo a través del cuento

Las emociones han estado presentes a lo largo de toda la historia, aunque no siempre han tenido el mismo protagonismo, como tienen hoy en día. Bisquerra (s. f.) define la educación emocional como: “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como

complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”.

Estas sensaciones, están presentes en la vida diaria de cada individuo, formando parte de nuestra personalidad, presentándose en cualquier momento del día y en cualquier lugar. Además, en la actualidad las emociones están muy presentes en el aula, por lo tanto, como docentes, deberemos saber trabajarlas de manera adecuada, enseñándoles a diferenciar cual es cada una, a exteriorizarlas y a saber cómo funcionan, porque a través de ellas, los alumnos y alumnas desarrollan su personalidad, además de potenciar el desarrollo integral, cognitivo y emocional.

Para los más pequeños puede resultar complicado identificar cómo se sienten, o explicarlo con palabras, ya que probablemente aún no tengan un dominio del lenguaje adecuado. Por lo tanto, en Educación Infantil, es primordial la comunicación y el trabajo escuela-familia, para trabajar poco a poco a que sepan expresarlas de forma correcta.

Los cuentos y las emociones en Educación Infantil se trabajan a menudo conjuntamente, porque ayudan a la comprensión de estas. Al narrar las historias, el alumnado se siente identificado con los personajes, así, aprenderán cómo enfrentarse a las situaciones, a resolver problemas o a identificar y enfrentarse a las emociones que los sucesos puedan provocar. Los cuentos hacen que los niños vivan las historias como suyas y les hacen reír, llorar, sorprenderse e incluso enfadarse, pudiendo conocerse a sí mismo y al resto de sus compañeros.

2.3.1 Características del alumnado entre 3 y 5 años

Como Rafael (2007) comenta, Piaget propuso que el desarrollo cognitivo sigue una secuencia invariable, es decir, una vez que un alumno o alumna entra en una etapa, no puede retroceder, y todos los niños y niñas pasan por todas ellas, sin saltarse ninguna. También Piaget pensaba que el alumnado comienza a organizar sus ideas según las acciones que realicen. Así, cada vez que el alumnado va pasando las etapas, va reestructurando sus ideas, acomodándolas en su mente y reorganizándolas con el nuevo contenido que adquieren.

Haciendo referencia a las diferentes etapas de Piaget, nos centraremos en la segunda, en la etapa preoperacional, comprendida entre los 2 y los 7 años. A esta edad, al alumnado le atraen los libros, mirar, escuchar, diferenciar los colores, las formas, los tamaños, los sonidos, poder identificar animales, juguetes y diferenciar lugares y personas. Y a través de los sentidos puede descubrir y vivir diferentes sensaciones. Además, a partir de esta edad comienza el juego simbólico, por lo que escuchar historias, les beneficiará respecto a la creatividad y la imaginación, para cuando jueguen, puedan crear sus propias historias o

revivir las que ya conocen y les gustan.

Entre los 3 y los 5 años los alumnos quieren escuchar el relato una y otra vez, no se cansan de escuchar la misma historia, y aunque a nosotros nos resulte repetitivo, para ellos no lo es, ya que hacen suyos los sucesos relatados cambiando el final, jugando o recreando a los personajes del cuento. A los 5 años, los niños y niñas ya suelen reconocer la escritura de algunas palabras y disfrutan relatando algunos fragmentos del cuento que recuerdan.

A través de todas las situaciones vividas, el alumnado asimila e interioriza sus conocimientos, a medida que explora su entorno y vive nuevas experiencias. Por lo que, si un cuento además estimula los sentidos, este formará parte del desarrollo cognitivo del niño.

2.4 Cómo contar un cuento

Haciendo referencia a las diferentes etapas de Piaget, nos centraremos en la segunda, en la etapa preoperacional, comprendida entre los 2 y los 7 años. A esta edad, al alumnado le atraen los libros, mirar, escuchar, diferenciar los colores, las formas, los tamaños, los sonidos, poder identificar animales, juguetes y diferenciar lugares y personas. Y a través de los sentidos puede descubrir y vivir diferentes sensaciones. Además, a partir de esta edad comienza el juego simbólico, por lo que escuchar historias, les beneficiará respecto a la creatividad y la imaginación, para cuando jueguen, puedan crear sus propias historias o revivir las que ya conocen y les gustan.

Entre los 3 y los 5 años los alumnos quieren escuchar el relato una y otra vez, no se cansan de escuchar la misma historia, y aunque a nosotros nos resulte repetitivo, para ellos no lo es, ya que hacen suyos los sucesos relatados cambiando el final, jugando o recreando a los personajes del cuento. A los 5 años, los niños y niñas ya suelen reconocer la escritura de algunas palabras y disfrutan relatando algunos fragmentos del cuento que recuerdan.

A través de todas las situaciones vividas, el alumnado asimila e interioriza sus conocimientos, a medida que explora su entorno y vive nuevas experiencias. Por lo que, si un cuento además estimula los sentidos, este formará parte del desarrollo cognitivo del niño.

Respecto a cómo contar la historia para obtener una buena comprensión, deberemos contarla y hacer que la vivan, es decir, como narradores, deberemos narrar la historia y vivirla en primera persona, metiéndonos en el papel, para que así, los alumnos la vivan y la hagan suya.

A la hora de contar un cuento o leer un libro según Romera y Belda-Torrijos (2016) en su libro *Literatura Infantil y su Didáctica* nos cuentan que deberemos tener en cuenta una serie de puntos:

- **Asimilar la narración.** Al transmitir y narrar el cuento, no deberemos memorizarlo, sino, relatar la parte característica del relato, sin perder la esencia.
- **Disposición de espíritu.** Es necesario que el espíritu de la historia se imponga desde el principio y ello dependerá de la claridad e intensidad de la disposición inicial. El narrador, además, debe reclamar la emoción esencial del relato.
- **Forma de decir el relato.** De manera sencilla y con movimiento lógico. En cuanto al movimiento lógico, la acción debe ser ininterrumpida y de creciente rapidez, ocurriendo los sucesos uno tras otro.
- **Tranquilidad.** Debe haber un clima tranquilo mientras se cuente la historia.
- **No turbarse.** No deberemos presentar nerviosismo en ningún momento por el hecho de que se nos haya olvidado algún aspecto del cuento; podemos omitir esa parte si no es fundamental siguiendo con la narración, y si lo fuese, lo introduciríamos de manera natural sin alterar el orden lógico.
- **Hacer notar la broma.** Crear un ambiente de humor con anterioridad a un hecho cómico.
- **Saborear la broma.** Llegado el momento de la broma, deberemos detener la narración y permitirles que rían.
- **Entusiasmo.** Para transmitir los sentimientos que el cuento transmite deberemos entusiasmarnos y ponerle de nuestra parte, de tal modo que les transmitamos esos sentimientos a los niños y niñas.
- **Fingir.** Como buenos actores, deberemos fingir e interpretar con entusiasmo el cuento, aunque no sea de nuestro agrado.
- **La voz.** La calidad facilita su comprensión por el oído, la voz tranquila, reposada, va directa al oyente; hablar excesivamente alto no producirá más que confusión. Además, que, si aparecen varios personajes en la historia, lo ideal sería que cada personaje tuviera una voz diferente, para meter más en la historia al alumnado.
- **Nitidez en la articulación.** Para una buena comprensión del mensaje transmitido, es necesario que el narrador vocalice de una manera adecuada.

2.5 La familia

En la actualidad, muchas personas siguen pensando que no tienen una familia porque no se adapta a lo que se conoce como familia tradicional. Pretendemos dar a conocer los diversos tipos de familia que existen en la actualidad para que toda persona pueda sentirse identificada con una de ellas. El punto clave es trabajarlo mediante cuentos, para una mayor comprensión de los alumnos y alumnas de la etapa de

Educación Infantil.

Además de evolucionar de manera tecnológica, económica y social, otro aspecto que ha ido desarrollándose, ha sido la familia. Con el paso del tiempo, ya sea por la igualdad, por la libertad, el bienestar propio, o por la felicidad, cada vez han ido apareciendo nuevos modelos de familia a parte de la que ya conocemos, la familia tradicional.

A continuación, en las siguientes páginas, abordaremos las diferentes tipologías que existen.

2.5.1 Concepto de familia

Como sabemos, el concepto de familia ha ido cambiando, antiguamente era más cerrado, estando la familia ideal compuesta por: una madre, que era la que se quedaba en casa, el hombre, el trabajador y el que traía el dinero, y los hijos. Mientras que ahora es algo más flexible y abierto a la diversidad que presenta la sociedad.

Se conoce que existen muchas formas de familias, y no podemos definirla como un modelo único, sino que cada una tiene formas diferentes de organización, pero que, al fin y al cabo, la esencia y lo que quieren llegar a ser es lo mismo, es decir, tiene fines comunes.

Según la ONU (2016): “No hay una definición de familia según las normas del derecho humano internacional”, por lo que deja abierto el concepto y da libertad para que cada persona cree su familia como considere.

Mientras que, para Giberti (2012), “las nuevas organizaciones familiares no son nuevas; nuevo es el registro de lo que existía, omitido, silenciado o negado” (pp. 159-177). Es decir, que probablemente en la antigüedad mucha gente se guardaba sus sentimientos porque no estaba dentro de lo “normal”, y podrían ser castigados si se hacía visible. Y ahora en la actualidad, la gente puede ser como es y demostrar sus sentimientos hacia las personas que quieren porque hay libertad de expresión.

Según Rondón (2011), doctor y licenciado en sociología, nos define la familia como: “la institución basada en lazos de relación del matrimonio, descendencia o adopción constituida por padres, no necesariamente casados, y sus hijos, unidos y fortalecidos por el amor y el respeto mutuo”. Y haciendo referencia a una definición más actual, también comenta que la familia, “la concebimos como el conjunto de personas que comparten unas necesidades afectivas y unas funciones compartidas y negociadas por sus miembros.”

Tras las diferentes definiciones de familia, podemos recoger en una que la familia es el punto de unión entre varias personas y en el que cada individuo cumple una función. Cada persona puede crear su vínculo

familiar como desee, ya que tiene total libertad sin tener que representar ningún patrón que le haya marcado o determinado la sociedad.

2.5.2 Modelos de familia

Como se ha comentado anteriormente, además de la familia tradicional que es lo que abunda en la sociedad, han surgido otras más, como: familia nuclear, familia monoparental, familia adoptiva, familia sin hijos, familia de padres separados, familia compuesta, familia homoparental, familia unipersonal, familia extensa, familia reconstituida, familia en cohabitación, familia de acogida, familia multicultural y tutor legal.

Seguidamente, se explicarán las principales características de cada una de ellas brevemente para conocerlas mejor:

- **Familia nuclear.** Es lo que conocemos como tradicional, el tipo de familia que suele reconocer la sociedad y la cual abunda generalmente. Está formada por una figura materna, una paterna y los hijos, o un hombre y una mujer, que conviven en el mismo lugar de residencia.

La diferencia entre familia nuclear y extensa es el número de miembros, es decir, que, en la nuclear, es más reducido.

- **Familia monoparental.** Conformado por uno de los dos progenitores y los hijos, haciéndose cargo de ellos. La ausencia del otro progenitor puede ser total o parcial, cuando el progenitor que no convive sigue desempeñando alguna función. De igual manera, se debe a diversas causas:

- Separación.
- Divorcio.
- Abandono.
- Viudez.
- Embarazo prematuro.
- Motivos forzosos (trabajo, inmigración, ingreso en prisión, etc.).

- **Familia adoptiva.** Se conoce como a la familia que adopta un hijo o hija, ya sea porque la mujer no pueda concebir de ninguna manera o porque les gusta la opción de adoptar a un niño o niña de otro país, por ejemplo.

- **Familia sin hijos.** Otro tipo de familia que encontramos es la que no tiene descendientes. Una de las posibilidades puede ser la imposibilidad de procrear, por lo que les deriva a adoptar, incluso a

- verse involucrados en buscar otras opciones, como la inseminación artificial, sin embargo, hay familias que prefieren no tener descendencia puedan o no tenerlos.
- **Familia de padres separados.** En este caso, se caracteriza por estar los progenitores separados, por lo que no conviven en el mismo hogar por la razón que sea, pero, aun así, los dos deben cumplir una serie de funciones y hacerse cargo tanto uno como otro de los hijos que tengan en común.
- **Familia compuesta.** Se caracteriza por estar constituida por varias familias nucleares, es decir, que habrán sufrido una separación cada una de ellas y se han juntado posteriormente.
- **Familia homoparental.** Es aquella que se caracteriza por ser una relación en la que ambas personas son del mismo sexo, ya sean dos hombres o dos mujeres. Y pueden tener hijos por procreación asistida, adopción o vientre de alquiler.
- **Familia unipersonal.** Es aquella familia en la que solo reside una persona en el hogar y no tiene núcleo familiar, ya sea porque está bien solo o sola y no quiera tener vínculo emocional con ninguna otra persona o porque no ha encontrado a nadie con quién quiera estrechar lazos.
- **Familia extensa.** Integrada por miembros familiares de diversas generaciones, ya sean abuelos, tíos, primos y otros, que conviven en la misma residencia, participando todos en el funcionamiento de la familia.
- **Familia reconstituida.** Esta familia estaría creada a raíz de una unión de varias personas donde uno o ambos provienen de alguna separación o divorcio con hijos y a la vez, tienen hijos en su nueva relación.

Hay diversos tipos de familia reconstituida:

- Uno de los adultos tiene hijos de la relación anterior.
- Los dos miembros tienen hijos de la relación anterior.
- Además de los hijos de las anteriores relaciones, también se incluyen los de la nueva relación, es decir, la actual.
- Familia en cohabitación o parejas de hecho.

Este modelo de familia está compuesto por una pareja de jóvenes o adultos, que viven juntos en el mismo hogar, pero no tienen vínculo matrimonial.

- **Familia de acogida.** Es aquella que durante un tiempo determinado o permanente se acogen a determinados niños y niñas.

- **Familia multicultural.** Está formada por aquel matrimonio o pareja, en la que existen diversas culturas o etnias, o también, si los hijos o hijas son adoptados y son de otras culturas.
- **Tutor legal.** Es la persona que se encarga del cuidado y bienes de otra persona menor de edad, por ejemplo, de los hijos cuando fallecen los progenitores.

2.5.3 Cómo trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil

Como educadores y maestros, deberemos trabajar la familia y los diferentes modelos existentes en la actualidad en Educación Infantil de manera natural, haciendo ver al alumnado que cada tipo de familia es única y diferente, y cada una de ellas es igual de válida. Lo ideal sería, que cada uno de los niños y niñas se viesen reflejados y puedan identificarse con una de ellas.

Deberemos aplicar el tema de manera inclusiva para que ningún alumno se sienta excluido respecto al resto de compañeros, inculcándoles valores y respeto hacia la diversidad.

La familia y la escuela sin duda son, las dos principales bases del desarrollo y el crecimiento de los niños y niñas, y por ello, deben tener contacto directo y trabajar al unísono. Para eso, las familias deben sentirse respetadas e identificadas, por lo que, deberemos enseñar desde el respeto.

Algunos alumnos y alumnas presentan una familia que no es la tradicional, así, algunas veces, los niños y niñas se sienten “diferentes”, por lo que, como docentes, deberemos ser conscientes de ello y nutrir de buenas conductas a nuestro alumnado para que aprendan a respetar a sus compañeros y compañeras y no suponga ningún trauma infantil ir al colegio.

Por esta razón, deberemos dar a conocer las diferentes tipologías familiares, porque seguramente, solo conozcan la tradicional, y así puedan ampliar sus conocimientos, puesto que, la familia es el primer grupo social con el que los niños y niñas tienen relaciones sociales y crean vínculos emocionales. Además de que conozcan que lo importante es el amor que existe entre los miembros con los que conviven, y no por quién está formada la familia. Así como, involucrar a las familias de los alumnos y alumnas en el aula para que trabajen con ellos la diversidad familiar y reflexionen juntos a través de talleres o actividades propuestos por los docentes.

La principal barrera que podría tener la transmisión de conocimientos sobre este tema, podría ser alguna actitud de los padres respecto a conocer los diferentes modelos de familia, ya que ellos pertenecen al tipo de familia tradicional y podría ser que no quisieran que sus hijos o hijas conozcan los diferentes tipos de familia y se les inculque valores de respeto, por lo tanto, harían que ellos no se sintieran a gusto y no respetaran a sus compañeros.

Aunque, por otro lado, si a esos padres se les hubiese enseñado e inculcado valores cuando eran pequeños, no tendrían inconvenientes en educar a sus hijos de la misma forma y con naturalidad la diversidad familiar. Respecto a cómo se podría trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil se podrían plantear diversas ideas como:

- Realizar un proyecto.
- Desarrollar diversas unidades didácticas.
- Actividades manipulativas, creativas y plásticas.
- Realizar TBL (Aprendizaje Basado en el Pensamiento), destrezas de pensamiento, como compara y contrasta o las partes del todo, para saber qué conocen y que no.
- Crear talleres con las familias para involucrarles en la enseñanza-aprendizaje, actividades lúdicas grupales, juegos, role-playing, diseñar árboles genealógicos de cada alumno o alumna, debates donde cada uno de ellos pueda dar su opinión y lo que piensa.
- Narrar cuentos digitales, cuentos narrados o cuentos audiovisuales.
- Escuchar y cantar canciones, así como interpretar pequeñas dramatizaciones.
- Realizar pequeñas asambleas sobre el tema.

3. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN

El título de la propuesta es *Conociendo la diversidad familiar*. A través de esta propuesta se pretende dar a conocer los distintos tipos de familia mediante los cuentos. Se ha escogido este recurso, porque es un material que enriquece, motiva y crea interés en los niños.

Nuestra finalidad sería que el alumnado comprenda la realidad sobre la diversidad familiar y que la integren en su vida de forma dinámica y constructiva, de manera que, exploremos sus capacidades y emociones.

El objetivo principal de esta propuesta es que los niños conozcan los distintos modelos de familia a través de los cuentos y sepan diferenciar unos de otros de manera que se favorezca el desarrollo integral de los discentes.

El aprendizaje será activo y significativo, poniendo al alumno ante situaciones reales para que modifique sus ideas. Además, se propondrán actividades y juegos donde puedan aprender y explorar. Todo esto se podrá conseguir si los discentes participan, y tienen interés por aprender. La docente actuará como guía, mientras que los alumnos serán el foco principal de la propuesta.

La propuesta que se va a plantear va destinada al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente va dirigido al alumnado de 5 años.

3.1 Principios metodológicos

Esta propuesta se basa principalmente en enseñar distintos cuentos sobre las diferentes familias que existen en la actualidad, potenciando el trabajo activo y cooperativo, la autoestima, la igualdad y el respeto. Además, se fundamenta en trabajar las emociones y sentimientos que los niños sientan mientras se produce la narración de estos.

El principal foco se da en el alumnado, haciendo que desarrollen su autonomía personal y habilidades para que sepan solventar los problemas que puedan surgir en la vida diaria. Asimismo, potenciar el pensamiento crítico, construyendo nuevas ideas y reorganizándolas con las anteriores.

El aprendizaje será significativo y vivencial, poniendo así al alumno ante situaciones de la vida diaria. También, aprenderán de manera lúdica a través del juego, ya que favorece la elaboración de los conocimientos a través de estas en el aula.

Otro aspecto importante es la comunicación con las familias, y más en este tema, por lo que tendremos un contacto directo con ellos para poder trabajar en conjunto y poder realizar distintas actividades.

3.2 Cuentos

A continuación, se presentarán los diferentes libros y cuentos que se utilizarán para esta propuesta.

- **Seis años, seis casitas.** Este libro trata sobre una niña que va a cumplir seis años, y sus padres están separados. Por este motivo, no sabe si este año lo celebrará. Vive en dos casas, está un tiempo determinado con cada uno de sus padres. Cada año montaban una casita recortable por su cumpleaños, y está preocupada por si este año no la tenía. Cada uno de sus progenitores ha rehecho su vida y tienen nuevas parejas. El abuelo de la niña reúne a las dos familias y pueden celebrar su cumpleaños. Ella se lleva una sorpresa, porque cada uno de ellos le entrega una casa recortable hecha por ellos.

A través de esta historia podemos trabajar la familia de padres reconstituida y compuesta.

- **Familiario.** Este libro cuenta muchas historias, y cada una de ellas tiene algo peculiar, algo que contar, cada página cuenta una historia totalmente diferente, tratando así la diversidad familiar.

Aquí podemos trabajar diferentes tipos de familia que podemos encontrar como: la familia nuclear, la familia monoparental, la familia de padres separados, la familia unipersonal, la familia extensa,

la familia reconstituida y la familia de acogida.

- **Mis amigos y yo.** Es un libro que narra la protagonista y en el cual nos presenta a sus amigos y a sus familias, pudiendo ver que existe variedad entre ellas. La familia de la protagonista se podría denominar que es de tutor legal, es decir, que no tiene padres porque probablemente los haya perdido y se ha quedado con sus abuelos.

Además de trabajar la familia de tutor legal, podemos trabajar también la familia monoparental, la homoparental, la de padres separados y la adoptiva.

- **La familia de Nora.** Esta historia trata sobre Nora, una niña de 7 años que vive con sus padres y en esta nos recoge como se conocieron y lo que les gusta hacer juntos. Cada uno de ellos es origen distinto, por lo que constituyen una familia multicultural.

Como podemos observar, en esta historia se puede trabajar la familia multicultural.

- **Roberto y Helena, la pareja ideal.** En esta narración se recoge la historia de Roberto y Helena, una pareja que llevan juntos varios años y por circunstancias de la vida todavía son pareja y no han desarrollado la familia.

Esta historia trabaja la familia de hecho o de cohabitación.

- **Mi familia es especial.** En esta historia vemos como esta pareja ha pasado por diversos problemas y actualmente no tienen descendencia. Los dos están centrados en su trabajo y en disfrutar de las cosas que les gusta hacer en su tiempo libre.

Esta historia trabaja la familia sin hijos.

- **Nicolás tiene dos papás.** Esta historia trata sobre la familia homoparental explicando a los niños cómo ha llegado a la vida Nicolás y la buena relación que tiene con sus padres y su mamá.

Con esta historia podemos trabajar la familia homoparental.

- **Mi familia.** Mariola, es una niña que vive con Eva y Juan, sus padres adoptivos. Esta historia nos cuenta cómo sus padres la adoptaron y cómo Mariola llegó hasta aquí con ellos.

A través de la historia podemos trabajar la familia adoptiva.

3.3 Actividades

La propuesta se dividirá en 8 sesiones, donde en cada una de ellas trabajaremos 2 tipos de familia diferentes, y la última sesión sería para revisar y trabajar todos los contenidos conjuntamente. Cada sesión durará

45 minutos y se realizará: una breve asamblea con preguntas, la lectura de los cuentos, y para finalizar, se trabajará el contenido a través de actividades y juegos para potenciar los conocimientos acerca del tema.

Como hemos comentado anteriormente, en cada sesión se verán dos familias distintas y el planteamiento sería el siguiente:

1. Familia nuclear y extensa.
2. Familia de adopción y de acogida.
3. Familia reconstituida y de padres separados.
4. Familia sin hijos y parejas de hecho.
5. Familia compuesta y multicultural.
6. Familia homoparental y monoparental.
7. Familia unipersonal y de tutor legal.
8. Revisión de todas las familias.

3.4 Evaluación

La evaluación será global, continua y formativa, ya que se evaluará el aprendizaje a lo largo de la propuesta, desde su inicio, hasta su fin, para comprobar qué conocimientos tienen y adquieren, a la vez que si han desarrollado correctamente las actividades propuestas.

En primer lugar, realizaremos una evaluación inicial, para comprobar qué ideas tienen acerca del tema propuesto. En segundo lugar, se realizará una evaluación continua y formativa, donde se irá observando qué conocimientos van adquiriendo, las dificultades que van surgiendo y cómo se podrían solventar. Y finalmente, en la evaluación final se evaluará qué conocimientos han adquirido durante las sesiones. El instrumento de evaluación que utilizaremos para la propuesta será a través de tablas que rellenaremos tras cada sesión.

4. CONCLUSIONES

El cuento, es una forma literaria que existe desde hace muchos años, en la que con el paso del tiempo ha ido evolucionando y cogiendo importancia. Por tanto, el cuento, es un recurso primordial para las primeras etapas de la educación, porque a través de estos, se transmiten muchos conocimientos. Esta herramienta cuenta también con mucha variedad, pudiendo clasificarse de diversas maneras, diferenciando así los cuentos tradicionales y actuales.

Por otro lado, un aspecto importante es cómo contar el cuento. Para los niños de esta etapa, les encanta escuchar el fragmento varias veces, porque poco a poco van interiorizando y asimilando los conocimientos

que transmite la historia. Para ello, deberemos contar el cuento de manera que lo vivamos, metiéndonos en el papel, estando tranquilos, creando un buen ambiente en el aula, interpretando los personajes con voces distintas...

A través de la familia, y de la diversidad familiar, hemos desarrollado la propuesta de innovación, ya que ha sido el tema que trabajar. Como podemos observar, según pasa el tiempo, la sociedad cambia, es decir, todo evoluciona y se desarrolla, incluso la familia y sus tipos, existiendo en la actualidad una gran variedad, donde cada individuo pueda elegir libremente con qué tipo de familia se siente identificado.

La comunicación escuela-familia es fundamental en la educación de los niños. Habrá que estar en constante contacto con las familias para trabajar a la par con ellas, que nos ayuden a que fomenten la lectura en casa, les inculquen valores, respeto a la diversidad. En definitiva, trabajar en conjunto con lo que se realiza en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, S. (2014). *Cuentos infantiles interactivos*. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/22011_74995.pdf
- Bisquerra, R. (s. f.). *Concepto de educación emocional* [Mensaje en un blog].
- Calvo, S. T., y Perceval, J. M. (2006). El cuento multimedia interactivo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (26), 177-182
- Corbin, A. J. (2016). Los 8 tipos de familia (y sus características). *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/social/tipos-de-familias>
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo. (2008, abril 3). [Decreto] del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial*, (5734).
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación, su poder en la enseñanza primaria: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (Vol. 30). Ediciones Morata.
- Gabaldón, P. (2017, abril 13). *Guía infantil: Qué aprenden los niños con los cuentos infantiles*. <https://www.guiainfantil.com/blog/555/que-ensenan-los-cuentos-a-nuestros-hijos.html>
- Galván, V. T., y de Lorza, M. R. (2010). *Intervención con familias y atención a menores*. Editex.
- Gennarini, J. D. S. (2016, enero 30). *Informe de la ONU: "No hay definición de familia"*. https://c-fam.org/friday_fax/informe-de-la-onu-no-hay-definicion-de-familia/
- Giberti, E. (2012, julio). La diversidad en las organizaciones familiares. *Revista Derechos de Familia*, (55), 159-177.

- Gregori, J. (2019). *Seis años, seis casitas*. Algar.
- López, I. G. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo abierto*, 25(1).
- Miravent, L. M., y Amat, A. F. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(9), 137-154.
- Moreno, M., y Prados, L. (2000). *Cuento narrado o cuento leído en educación infantil: una experiencia (Creatividad, Currículo, Lenguaje, Literatura Infantil)*. Congreso Mundial de Lecto-escritura.
- Nicholls, L., y Gómez, R. (2014) *Nicolás tiene dos papás*. MovilH.
- Pérez-Duarte, M. (2019). *Familiario*. B de block.
- Prieto, R. M. (2008). Los cuentos ayudan a crecer. *Innovación y experiencias educativas*, 13. Granada.
- Rafael, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Robles, C., y Di Leso, L. (2012). El concepto de familia y la formación académica en Trabajo Social. *Debate público. Reflexión de trabajo social*, 2(3).
- Romera, M. M., y Belda-Torrijos, M. (2016). *Literatura infantil y su didáctica*. Material no publicado. VIU.
- Rondón, L. M. (2011). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares*. UNIA.
- Rossini, R., y Calvo, D. (2013). *Origen y Evolución del cuento infantil*. <https://www.leemeuncuento.com.ar/Archivos/Origen-y-Evolucion-del-cuento-infantil.pdf>
- Stansbie, S. (2018). *Mis amigos y yo*. Panini Books.
- ¿Te suena familiar? *La familia que hemos construido*. (s. f.). <https://www.unicef.cl/centrodoc/tesuenafamiliar/06%20Construido.pdf>
- Unir Revista. (2019, diciembre 18). *Atención a la diversidad en Educación Infantil: medidas y respuestas educativas*. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/atencion-diversidad-educacion-infantil/549204735163/>
- Vázquez, P. G., y Donoso, J. L. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. Wanceulen Educación.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Gómez Rostoll, E., y Belda Torrijos, M. (2021). Los cuentos como recurso para trabajar la diversidad familiar en Educación Infantil. *Educación y Futuro Digital*, (22), 85-104.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE DE PREESCOLAR EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PRESCHOOL TEACHER IN THE SCHOOL COMMUNITY

Tania Acosta Márquez

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestra en Comunicación y Publicidad y Doctora en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural por la Universidad de Salamanca (España)

Olga Rocío Díaz Cancino

Doctora en Estudios Sociales, Línea de Procesos Políticos por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesora y coordinadora de licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Mariana Hernández Olmos

Licenciada en Ciencia Política y Doctora en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Resumen

El papel de la educación preescolar en el desarrollo integral de niños y niñas es evidente; sin embargo, tanto padres de familia como directores de escuela han subvalorado el papel de las docentes de preescolar, al desconocer las competencias que deben dominar para fortalecer habilidades psicomotrices y sociales, generando en este colectivo un sentimiento de rechazo y exclusión. El objetivo de esta investigación fue el visualizar, a partir de métodos cualitativos como la fenomenología a partir de la aplicación de entrevistas a docentes de preescolar, las representaciones sociales que las propias docentes tiene sobre su rol en la comunidad escolar.

Palabras clave: educación preescolar, comunidad escolar, representaciones sociales, inclusión, investigación acción.

Abstract

The role of preschool education in the integral development of boys and girls is evident; however, both parents and school directors have undervalued the role of preschool teachers, as they do not know the competences they must master in order to strengthen psychomotor and social skills, thus generating in this group a feeling of rejection and exclusion. The objective of this research is to make visible the social representations that teachers themselves have on their role within the school community through qualitative methods like phenomenology and the use of interviews.

Keywords: preschool education, school community, social representations, inclusion, phenomenology.

Recibido: 30/05/2020

Aprobado: 02/02/2021

Enero-Junio 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

105-124

Nº 22

EFd
EDUCACIÓN DIGITAL
Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del Proyecto de Nación 2018-2024 que propuso el Movimiento de Regeneración Nacional (2018) y que después se ve plasmado en el plan educativo descrito por el actual presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador (García, 2018), se plantea la necesidad de ampliar la cobertura de la educación básica para ofrecer una “Educación para Todos”, siendo una de las pautas relevantes la inclusión de toda la población en edad escolar. Este nivel educativo cobra relevancia al ser considerado parte de la educación básica, obligatoria y gratuita desde la Reforma Educativa realizada en el 2004, ya que se reconoce, al menos en el ámbito de las políticas públicas, la importancia que tiene el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años de vida para desarrollar una serie de herramientas y habilidades que le permitirán cumplir con éxito el desarrollo educativo posterior. Sin embargo, en la cotidianeidad, el rol de los docentes de preescolar no es valorado por parte de los padres de familia ni de la sociedad en general, ya que la representación que se tiene de las y los maestros que atienden a la población infantil de 4 a 6 años es brindar los cuidados que reciben en casa, sin considerar todas las competencias que en este nivel deben desarrollar para mejorar diferentes aspectos que son relevantes: psicomotricidad fina y gruesa, procesos cognitivos, socialización, autonomía y construcción de la personalidad del infante.

De esta manera, existe un gran desconocimiento sobre los objetivos de la educación preescolar y el perfil docente en este nivel, por lo que resulta esencial revalorizar la imagen de estos profesores y sensibilizar a los actores relacionados con las comunidades de aprendizaje. Para ello es necesario conocer, en primera instancia, cuáles son las representaciones sociales que los docentes de preescolar tienen de sí mismo; es decir, cómo perciben su rol dentro del sistema educativo, las funciones a desarrollar y el valor que la sociedad manifiesta sobre su trabajo. A partir de dicha reflexión se podrá contar con elementos para visualizar el papel que estos actores desempeñan en el sistema educativo nacional. De esta forma es que se decidió realizar una investigación de corte cualitativo, empleando el diseño de la investigación acción a partir de la participación de las maestras que forman actualmente están estudiando la Licenciatura en Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, ya que cuentan experiencia en educación preescolar, por lo que su participación fue esencial para la realización de entrevistas a profundidad en las escuelas donde ellas laboran. De esta manera fue posible conocer cómo se construyen los docentes de preescolar de la ciudad de México, tanto de escuelas públicas como privadas, la conciencia que éstas tienen del rol educativo desde distintos aspectos: profesionales, vocacionales, actitudinales, así como la redes que construyen en el trato con los pequeños y la comunidad escolar.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES, IDENTIDAD DOCENTE E INCLUSIÓN

A partir de una revisión de investigaciones que están relacionadas con las representaciones sociales, la identidad docente y la inclusión que permitieron dar un sustento teórico a esta investigación, las cuales se mencionan a continuación.

Zapata y Ceballos (2006) reflexionan sobre la opinión del rol y el perfil del docente, enfatizando la importancia de revalorar la educación inicial y preescolar al reconocer que en los primeros años de la infancia se desarrollan una serie de competencias que tendrán incidencia en el éxito del desarrollo educativo de los infantes. Para ello hacen énfasis en la importancia de las políticas educativas, en las cuales se debe contemplar los derechos de la primera infancia, la importancia de ofrecer una atención integral, al considerar diferentes aspectos como el acompañamiento afectivo de los docentes hacia sus alumnos, el desarrollo de competencias que están vinculadas con su entorno, la apropiación de aprendizajes significativos, así como la implementación de estrategias didácticas que sean lúdicas y basadas en el juego para facilitar dicha apropiación. Ahora bien, en lo que se refiere a la revaloración del docente de educación inicial y preescolar, mencionan diversos factores que inciden; desde aspectos políticos y económicos hasta aquellos relacionado con patrones culturales y el desarrollo social, tanto del docente como de otros actores importantes. Además, las autoras comentan que la percepción que tiene la familia de los docentes de educación inicial como de preescolar ha denotado la falta de reconocimiento que se tiene hacia la labor que desarrollan, vinculando a estos profesionales como meros sustitutos de la atención de los padres, sin reconocer la importancia de los docentes para detonar competencias, habilidades y valores en las y los pequeños, así como fomentar formas de comportamiento y socialización. Para ello, pretenden evidenciar el perfil docente de los profesores de educación inicial y preescolar, con el fin de visibilizar su formación, experiencia y dominio de competencias, habilidades sociales, estrategias didácticas, actitudes, así como su interrelación con los otros.

Al respecto Contreras (2010) reflexiona acerca del ser docente y los saberes para la formación didáctica del profesorado. Para ello retoma aspectos relacionados con el sentido que los docentes construyen sobre su formación desde una perspectiva personal y colectiva, a partir de valorar el rol y las funciones que realiza, así como las interrelaciones que se van tejiendo con el alumnado, con sus pares y otros actantes importantes. Para el autor la reflexión personal de lo vivido cobra sentido, ya que de esta forma el docente empieza a cuestionar su propia práctica, de qué manera ésta se ha transformado a lo largo del tiempo, el reconocimiento de limitaciones y contradicciones entre su decir y su actuar, así como la incorporación de estrategias didácticas surgidas por su experiencia o por la retroalimentación con otros docentes. Es así que el docente puede darle otro sentido a su saber, adjudicar un significado concreto que puede ser ligado

con su práctica cotidiana. Para ello es importante lograr estructurar las experiencias, reconocer al aula como un espacio de interacción constante donde es posible detonar la construcción social del conocimiento, revisar el vínculo que se construye con los alumnos, reflexionar el impacto que provoca como un modelo a seguir y apropiarse del conocimiento que se va generando día con día. De esta manera el autor reflexiona sobre la concepción que se tiene de la didáctica, la cual además de ofrecer una metodología y técnicas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, también se debe analizar en el contexto socio-cultural en el que se inserta esta práctica, su impacto dentro y fuera del aula, la interacción comunicativa que detona, así como aspectos subjetivos y objetivos que se desprenden durante la experiencia docente.

Al respecto, Barcena et al. (2005) comentan que la experiencia se gesta dentro de un contexto hermenéutico donde están en interacción una serie de significados que son manifestados por los intérpretes tanto verbal como corporalmente. Asimismo, comentan sobre la transformación de las TIC desde una perspectiva apocalíptica, ya que consideran que éstas tienen la constante de difundir un pensamiento único y desdibuja las diferencias culturales y de contexto de los alumnos, además de limitar a interacción a un entorno virtual. Es por ello necesario enfatizar y valorar la experiencia docente, haciendo una analogía con un viaje constante, en el cual hay una salida y un comienzo continuo en la transformación del conocimiento, así como su aplicación en la práctica docente. Para ello hace una distinción entre el saber hacer (destrezas, habilidades y competencias) y el saber expresar (sentido, apertura, creatividad), ubicando así el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una conversación con distintos interlocutores, permitiendo construir un vínculo con el otro. Los autores concluyen que de esta forma será posible configurar una pedagogía del tacto, refiriéndose así a la sensibilidad del docente para reconocer su propia responsabilidad al interactuar con los alumnos, teniendo cuidado de la atención que ofrece al otro, buscando construir una calidad en la relación que se genere, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias.

Es por ello importante reconocer que en la actualidad la formación docente ha ido cambiando para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad. La complejidad del entorno ha obligado a los maestros considerar distintos aspectos para la configuración de una identidad profesional propia en un entorno global, en el que resulta necesario dar respuesta a nuevos patrones culturales y estructurales que se han ido configurando en la comunidad escolar. En ese sentido, se han detonado diferentes planteamientos, como el que propone Pérez (2010a) sobre los desafíos para la formación de los docentes, en los que hace referencia a la necesidad de adaptarse a los cambios que exige la sociedad actual, por lo que resulta urgente reflexionar sobre aspectos fundamentales que caracterizan a esta sociedad, tales como la insatisfacción sobre la educación, el carácter efímero del conocimiento y la posición del académico en este contexto. Asimismo, no podemos dejar de lado que el exceso de información genera escenarios de incertidumbre por lo que la

transformación del conocimiento exige nuevos parámetros cuya esencia no se vincula con un sentido práctico de estos conocimientos. Al respecto, este autor (Pérez, 2010b) hace referencia a la relación lineal entre teoría y práctica, así como el impacto que ésta ha producido en la generación del conocimiento sobre una base de datos cerrados y acabados, los cuales muchas veces no se relacionan con las necesidades reales del ámbito académico. Es así que resulta imposible ignorar las representaciones que los docentes tienen de su profesión, cómo éstas se sustentan con sus emociones, con las interacciones que se dan dentro de la comunidad escolar, siendo sustancial la conciencia que tengan de su contexto y labor docente. Por lo tanto, la reflexión de este autor se orienta hacia la necesidad que tienen los docentes en la actualidad de ser investigadores de su propia práctica para identificar los recursos con los que cuentan. A partir de ello el autor hace énfasis entre lo consciente y lo inconsciente, y cómo estos afectan la percepción del docente, siendo así esencial que éste realice un ejercicio de autoobservación de su práctica para lograr el reconocimiento de los recursos de los que dispone.

En la misma línea van las reflexiones de Larrosa (2006) al exponer de manera detallada el papel fundamental que juega la experiencia la definición del significado del ser docente y las representaciones que se construyen sobre este actor educativo. Presenta lo que denomina como “principios de la experiencia” diferentes aspectos: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Retomando todos estos factores es posible ubicar el significado de la educación y la docencia en un sentido individual y colectivo, en relación a prácticas cotidianas y prácticas flexibles que responden a emociones, pluralidades, alteridades y libertades. La experiencia para este autor tiene lugar en tres espacios: la alteridad, lo individual y en la consideración del “otro”. Larrosa coincide con Pérez en la necesidad de recuperar el conocimiento práctico de la docencia, el pensamiento flexible y conectado directamente con el contexto actual, con las estructuras de un tiempo y espacio histórico determinado.

En lo que se refiere a la identidad de los docentes, García (2009) sostiene que, además de responder a una realidad flexible y demandante, *ésta es* delimitada por lo que las imposiciones y exigencias del sistema educativo, de esa forma el desarrollo profesional docente está marcado por la carrera en sí misma y por la búsqueda de legitimidad y valoración de la profesión. De acuerdo a este autor, existe la necesidad de replantearse distintos aspectos que conciernen al profesorado y que conducirán a una aceptación de la profesión docente como agente socializador y como generador de conocimiento: “El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto” (p. 19). Desde su perspectiva, las nuevas reformas han ido orientando la identidad docente hacia dos rutas: por un lado. la

pérdida de autonomía sobre la práctica y por el otro, el replanteamiento de las tareas docentes dadas las necesidades del contexto, señalando las principales constantes que caracterizan la identidad de la “profesión del conocimiento”: experiencias personales, experiencias con el conocimiento formal, interacción con la comunidad escolar, entre otras.

Por otra parte, la propuesta Tedesco y Tenti (2006) hace énfasis en un listado de factores que explican la profesión de la docencia y la urgencia de una identidad que responda a la realidad de la sociedad actual, exponiendo los siguientes ejes de investigación: a) Cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización, b) Demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos, c) Fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educación, d) Evolución de las tecnologías de la comunicación y la información, e) Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes. f) Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa, g) Contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo, y h) Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro. Así, estos autores definieron los nuevos desafíos del rol docente, las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas. Exponen, algunos factores sociales que favorecen la emergencia de diversos principios estructuradores que organizan la construcción social de la docencia como actividad, construyendo al maestro como una categoría social con perfil propio y diferenciado y cuestionándose las representaciones actuales de la docencia. De esta forma ser un buen maestro no basta una actitud ético-moral o el dominio de competencias, sino también una actitud de entrega y desinterés.

Los criterios que van moldeando la profesión y los saberes del docente necesitan permearse de nuevas formas e identidades que se conforman en una sociedad interconectada, etérea y que proporcione respuestas a la sociedad actual. En ese sentido, Díaz (2007) reflexiona sobre la importancia del contexto sociocultural del alumno y el impacto que éste tiene en la actitud, construcción de la personalidad y su comportamiento en el aula, siendo factores de importancia a su vez la motivación que recibe, la capacidad de apropiarse de los conocimientos a los que cotidianamente están expuestos. El autor retoma a Vygotsky al describir la importancia del conocimiento previo del alumno a partir de reconocer el desarrollo próximo, mismo que se vincula con el desarrollo efectivo, haciendo referencia a conocimientos previos y cotidianos del contexto familiar; además de identificar el desarrollo potenciado, que es aquel que puede detonarse a partir de los estímulos y motivación que se reciben del docente. Para ello resultan prioritarias la planeación de actividades escolares que generaren diferentes relaciones entre el docente y los alumnos y entre pares. Para ello el docente debe estar atento de la construcción de aprendizajes significativos, reconocer las peculiaridades del alumnado, su procedencia, cultura, capacidades y necesidades educativas, empleando estrategias

didácticas según las especificidades de los alumnos, a partir de la infraestructura y los recursos materiales con los que cuenta la escuela, así como la planeación y coordinación de los planes y programas en conjunción con la comunidad escolar.

Otro aspecto que está presente respecto a la configuración de la identidad docente es el reconocimiento de éste como maestro inclusivo. Al respecto, Garnique (2012) hace una indagación sobre la percepción que los docentes de educación básica tienen de sí mismos como profesores inclusivos. La autora parte de una concepción particular de las características que deben contar, como son la sensibilidad para reconocer la diversidad y la atención de las necesidades específicas de cada estudiante. Al respecto, asume que ser un docente incluye enfrentar riesgos y nuevas formas de enseñanza a partir del conocimiento de los alumnos, la diversificación del currículo según el contexto en el que se desenvuelve su acción pedagógica, la diversidad de las actividades y estrategia didácticas, la detección y diseño de propuestas mejora, así como las estrategias de evaluación del progreso de los alumnos más allá de la asignación de una calificación. Retomando la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet, reconoce que éstas son una guía que orienta al ser humano respecto a la construcción del espacio cotidiano y el universo simbólico que determina, permitiendo interactuar con el mundo que le rodea, siendo éste compartido por el grupo social de pertenencia, es decir, la comunidad escolar. Al realizar un análisis de los resultados encontró diferentes categorías en las que se basan dichas representaciones: actitudinales, cognitivas, axiológicas, las cuales se configuran dentro del contexto educativo, tanto social como de forma individual, afectando así interrelación con la comunidad de aprendizaje.

Así, la inclusión se posiciona como un concepto relevante en la configuración de las identidades y representaciones de los docentes dado que se exige como parte de sus tareas cotidianas y horizontales. En los últimos años la inclusión ha sido revalorada por la educación especialmente por recomendación de conferencias, reuniones y cumbres internacionales, no sólo para la atención de estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial, grupos lingüísticos y étnicos diversos, también de grupos vulnerables, entendiendo a éstos como aquellos sectores sociales que requieren de acciones afirmativas que permitan dotar de mayor equidad y que sus condiciones mejoren.

En este sentido, países como México han integrado en la agenda educativa la inclusión, por lo que se han implementado una serie de políticas que la promueven este concepto en la reglamentación educativa¹, específicamente “al promover el respeto del derecho a la educación de todos los niños; favorecer el desarrollo de competencias, innovar la práctica docente a partir del proceso de aprendizaje de los alumnos,

¹ Véase el funcionamiento de educación especial, la reforma a la Ley General de Educación, artículo 41 (Congreso de la Unión,;2009) y la Reforma Integral de la Educación Básica ratificado por el Acuerdo N° 592.

impulsar estrategias de formación docente” (García, 2015, p. 77).

Al respecto, Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión debe surgir a partir prácticas y acciones escolares enmarcadas en valores como: la igualdad, respeto, confianza, compasión, no violencia; sustentados en la participación, sostenibilidad y comunidad. De esta forma el multiculturalismo se ha visualizado como un escenario que debe ser considerado en contextos educativos. Las sociedades multiculturales se conforman de identidades diversas para representar a los diferentes grupos que conviven, de esta manera es que la educación juega un papel importante ya que en ella radica la exaltación de los valores que la sustentan para que permita la coexistencia, la interrelación e intercambio entre los diversos grupos. Para ello es imprescindible virar hacia una educación multicultural, como señala Bueno (2008), la cual “aborda cuestiones tales como el racismo, los nuevos racismos, la segregación, la justicia social en una sociedad desigual para los grupos minoritarios, la atención a la diversidad, la inmigración... y otras minorías, las distintas culturas que conviven en nuestra sociedad” (p. 61). Así, algunas propuestas multiculturales se enfocan en el entendimiento cultural, en la educación bicultural y el pluralismo cultural, haciendo referencia a la emancipación y la competencia entre culturas; no obstante, el pensamiento se fue transformando y se generó el multiculturalismo democrático que promueve tres posturas educativas: educación antirracista, asincronismo y un multiculturalismo teórico-crítico. El autor menciona que la propuesta educativa del multiculturalismo corresponde al trabajo de la “integración de las minorías; la valoración de las lenguas y los códigos simbólicos de los grupos minoritarios; el estudio profundo de la cultura y sus representaciones sociales; algunas propuestas concretas contra el racismo, la discriminación y la segregación” (p. 74).

La configuración de saberes de los docentes debe inclinarse hacia la asimilación de los planteamientos curriculares determinados por estas políticas multiculturales y de inclusión, pero también por el esfuerzo hacia el reconocimiento y aceptación del otro en un escenario diverso y complejo. Sin embargo, el objetivo del Sistema Educativo es el cumplimiento de los contenidos curriculares; por lo que el conocimiento se da de manera unidireccional y los alumnos se enfocan en responder a las expectativas del docente, favoreciendo la estandarización del aprendizaje, limitando las interacciones entre docente-alumno, alumno-alumno, al reproducir comportamientos aprendidos dentro de entorno escolar conductista. En este sentido Fernández (2005) señala que se deben buscar prácticas pedagógicas alternativas y democratizadoras, para ello propone una “intervención docente solidaria”, la cual es definida como “una expresión verbal, escrita o corporal que, sostenida por un proyecto de trabajo, tiene por objeto provocar en el otro el enriquecimiento de las posibilidades de reflexión acerca de una situación, así como también de las alternativas de acción” (p. 36). Esta autora señala que este tipo de intervención “nos sitúa en la interrogación acerca de qué sujetos, educandos y educadores, se constituyen desde las intervenciones docentes; cómo posibilitar la emergencia de

las diferencias como hecho formativo productivo, cómo hacerlas presentes en la cotidianidad del salón de clases y de la institución escolar” (2005, p. 39).

Asimismo, no podemos dejar de lado que surge una Pedagogía de la alteridad cuyos ejes son indiscutiblemente parte de esas representaciones que sostienen la docencia. Si bien es cierto, no existe una base relevante en la práctica, si sostiene los planteamientos de distintos documentos de donde surge el currículum en las instituciones educativas. La relación que se presenta en el aula está sujeta por acciones que van desde el poder, entendiendo éste como aquellas acciones que ejercen una influencia, hasta elementos racionales que permiten la optimización de los aprendizajes. De acuerdo con Ortega (2004) estas relaciones pueden explicarse a través de la intersubjetividad, la interacción y comunicación. Hoy en día la preocupación del proceso de aprendizaje se basa en conocimientos que permitirán a los alumnos desarrollar habilidades para el trabajo, sin embargo, los críticos de este paradigma consideran que los modelos de enseñanza-aprendizaje se han olvidado de estrategias socio-afectivas y de la empatía, así la relación entre el profesor-alumno se desarrolla en el terreno profesional, en donde el alumno es visto como el receptor de la enseñanza. Al respecto, este autor señala que hay propuestas que incentivan una relación entre el profesor- alumno con un componente ético, “el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad” (p. 8); es decir, una relación basada en la ética con el alumno, de acogida y responsabilidad. Al desaparecer la relación de poder entre docente y alumno, trasciende lo convencional porque se convierte en una experiencia ética, por lo que este autor considera la aceptación entre ambos, la cual se concreta en el reconocimiento del otro como individuo; de esta forma educar exige salir de uno mismo y “ver al mundo desde la experiencia del otro” (p. 9).

Así, el reconocimiento del otro y la inclusión, en un primer momento exigido desde las políticas públicas, deben caracterizar la actuación del docente. En el tema que nos interesa, la profesión docente en el nivel de preescolar se ve inmersa en todos los aspectos señalados anteriormente, por lo que es necesario conformar aulas inclusivas que den respuesta al contexto, por lo que resulta necesario detonar la reflexión del docente con respecto a su trabajo.

3. METODOLOGÍA

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, este parte la fenomenología, ya que ésta permite construir el conocimiento a partir de la experiencia de los sujetos entrevistados, en este caso de los docentes de preescolar, mismos que son expertos en su materia y tienen claridad respecto a los alcances de su rol y funciones, así como de las limitaciones que tienen que afrontar. Como comenta Álvarez-Gayou (2003) la

fenomenología es una propuesta de Edmund Husserl en la que se manifiesta la importancia de la experiencia personal. Ésta tiene como base cuatro conceptos específicos: temporalidad, espacialidad, corporalidad y la relación e interrelación entre la comunidad. De esta Es por ello que el alcance de esta investigación es descriptivo, ya que, a partir de las narraciones de las experiencias docentes se podrá generar un diagnóstico preliminar sobre el sentir de los profesores de preescolar, así como la reflexión que tienen acerca de su rol sus funciones y la valoración que comunidad de aprendizaje tiene acerca de su labor. Para ello se decidió realizar una serie de entrevistas a profundidad con profesoras de preescolar, las cuales fueron seleccionadas y realizadas por alumnas de la licenciatura de educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cabe señalar que en el caso de México la mayoría de los docentes son parte de la población femenina, siendo raro el caso de varones que se dediquen a trabajar con pequeños y pequeñas de esta edad. Se trabajó con maestras que trabajan en escuelas públicas (16) y privadas (19) ubicadas en la delegación Gustavo A. Madero, contando con un total 35 entrevistas.

Para la realización de este estudio empírico se tomó en cuenta algunos conceptos relacionados con el ámbito profesional, estrategias didácticas, aspectos actitudinales y conductuales, así como la configuración de redes tanto con los alumnos, como con otros actores que forman parte de la comunidad escolar. Para ello se indagó sobre los años de experiencia docente, el número promedio de alumnos por grupo, aspectos relacionados con influencias que recibiera en su infancia por parte de algún maestro o maestra, el motivo por el cual eligió ser profesora de preescolar, las competencias que consideran deben desarrollar los alumnos en este nivel, aspectos relacionados con la vocación, las estrategias didácticas y los aspectos actitudinales que deben tomarse en cuenta al ejercer esta profesión, así como anécdotas positivas y negativas a lo largo de su experiencia docente, año de la última capacitación recibida y contenido de la misma, así como la importancia de interrelacionarse con otros actores, como son colegas, directora y padres de familia.

4. RESULTADOS

Para describir los resultados de esta investigación se divide este apartado en diferentes secciones. Por principio se trata referente a la escuela y la experiencia de la docente, después se indagará sobre aspectos relacionados con aspectos relacionados con las competencias de docentes y alumnos, para cerrar con información relacionada con aspectos diversos aspectos relacionados con la profesionalización de los docentes, como lo es la capacitación, y su relación con la comunidad escolar, centrándose en la importancia que se le da a la gestión de la dirección y a las expectativas y trato que tienen con los padres de familia.

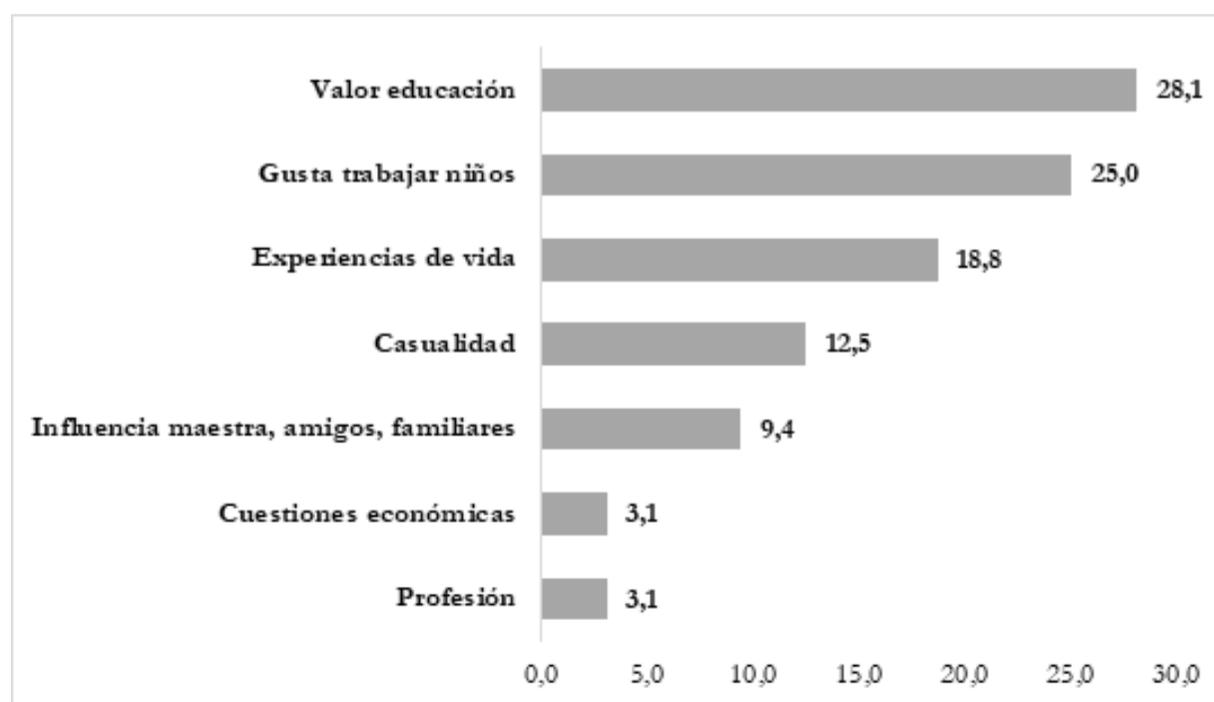
4.1 Experiencia docente

A continuación, se presenta información relacionada con la experiencia de las docentes entrevistadas, en las que se aborda el motivo por el que decidieron dedicarse a ser profesoras de preescolar, el tipo de escuela en la que trabajan, el promedio de antigüedad como docentes de este nivel educativo, y el promedio de alumnos atendidos por grupo, así como del número de alumnos que se atiende en estas escuelas.

Es importante mencionar que existen diferentes motivos por los que las docentes decidieron ser profesoras de preescolar. Es interesante que la mayoría respondió de manera general sobre el valor que tiene la educación (28.1%) en el desarrollo de los niños y en el impacto que éste tendrá a futuro para el beneficio del país, esto es, la educación está considerada como uno de los aspectos más importantes, tanto a nivel individual como colectivo. En segundo lugar, se encuentran factores ligados con la vocación, esto es, el gusto y agrado que las docentes sienten por los niños (25%), lo cual fue prioritario en su decisión. En tercer puesto se habla de las experiencias de vida, mismas que se relacionan incluso con anécdotas que mencionaron cuando ellas eran pequeñas, en las cuales tuvieron maestras muy buenas o muy malas, se dieron cuenta que era necesario tener una profesión para salir adelante o incluso por presiones familiares (18.8%). También es importante mencionar que algunas de las docentes llegaron a esta profesión por casualidad, es decir, no lo decidieron en primera instancia, sino las circunstancias de la vida las llevaron por ese camino (12.5%). Entre los motivos que tuvieron menos peso en la decisión de las docentes fueron la influencia de alguna maestra, amigos o familiares (9.4%), limitantes económicas (3.1%) o por que decidieron realizar esta profesión a partir de la revisión de planes y programas de estudio (3.1%).

Figura 1

Motivo por el cual decidieron dedicarse a ser docentes de preescolar (%)



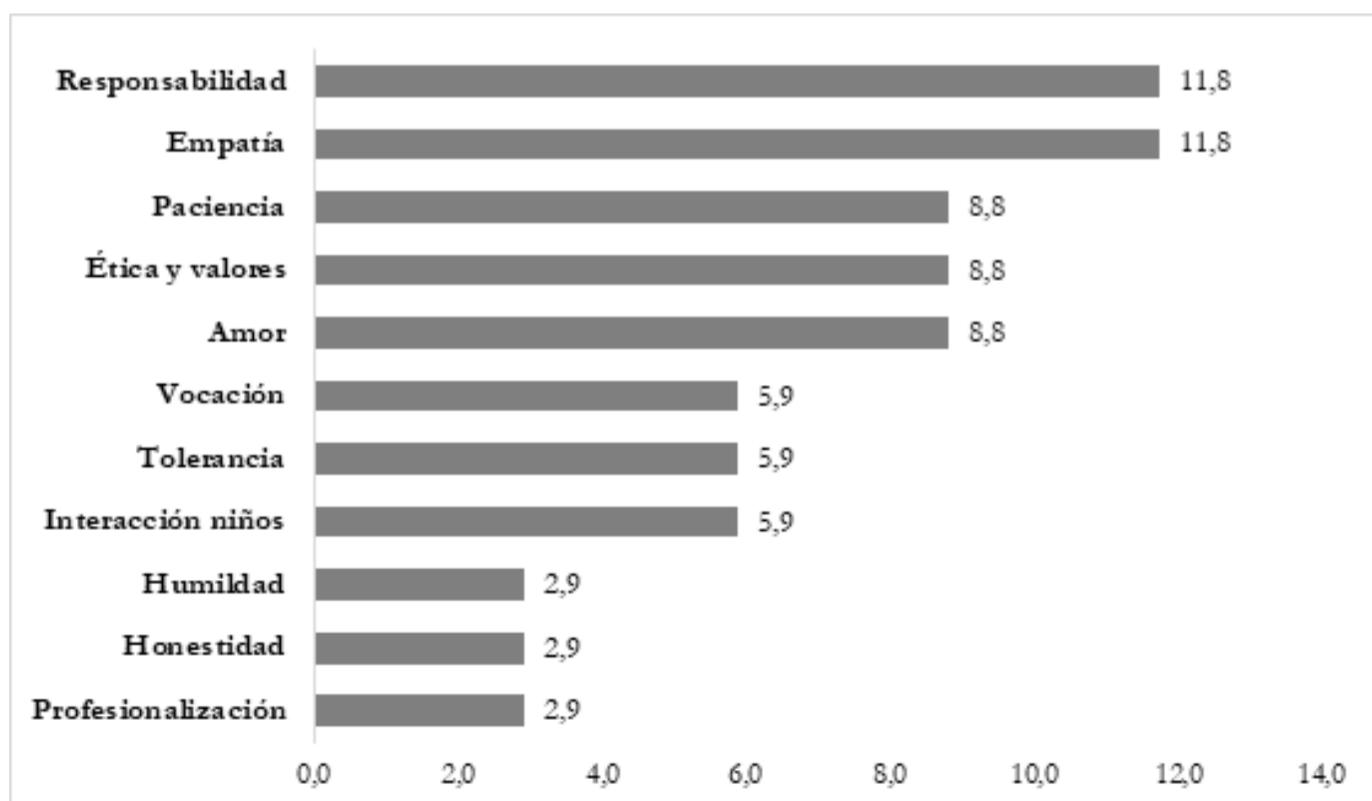
Las docentes entrevistadas trabajan tanto en escuelas públicas (45.7%) como privadas (54.3%). Al respecto, es importante comentar que no se presentan diferencias significativas, por lo que sólo se mencionarán los resultados por tipo de escuela cuando sea oportuno. El promedio de antigüedad como maestras de preescolar fue de 17 años. El número de alumnos por grupo fue variado, teniendo como máximo 73 alumnos por curso; sin embargo, al realizar el cálculo de la media, el resultado fue de 17 niños y niñas. Es importante mencionar que, tanto en la mayoría de las escuelas privadas y públicas se atendió a 3 grupos por cada nivel.

4.2 Competencias docentes y competencias a desarrollar en los alumnos

La percepción de las docentes, tanto de las escuelas privadas como públicas, sobre las competencias que tienen que dominar para ejercer su trabajo lo mejor posible consideran dos aspectos importantes: valores y actitudes. Para ello se preguntó sobre las competencias principales y secundarias que deberían de contar como docentes. Respecto a la principal competencia, se mencionan dos aspectos importantes: la responsabilidad que como docentes tienen al trabajar con menores de edad (11.8%) y la empatía que es necesaria tener con ellos (11.8%), es decir al ser conscientes de su papel como docentes y tratar de entender la situación de vida que viven las y los pequeños podrán desempeñar mejor su rol docente. Después le sigue una actitud importante, que es la paciencia que se necesita para atender al alumnado (8.8%), la ética profesional y los valores en general (8.8%) y el amor que les despierta el trato a los alumnos (8.8%).

Figura 2

Principales competencias que deben tener las docentes de preescolar para la atención de niños y niñas %



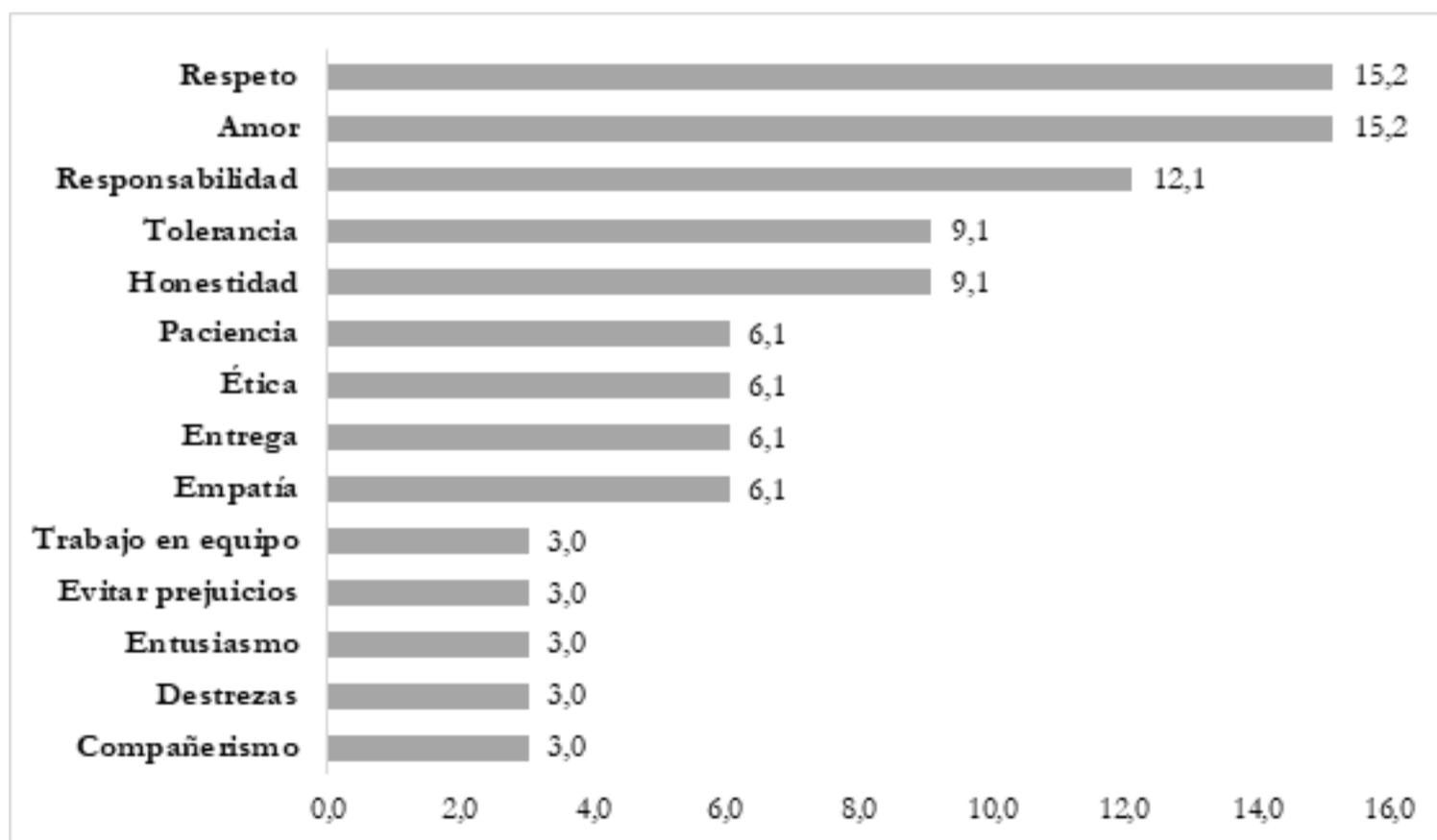
Por otra parte, también se mencionaron algunos factores relacionados la importancia de tener vocación para el desarrollo de este trabajo (5.9%), la tolerancia, misma que se relaciona directamente con la paciencia (5.9%), la interacción constante con las niñas y niños (5.9%) y la humildad que deben tener como profesoras en el sentido de no valorarse por encima del alumnado (2.9%). Cabe señalar que sólo en un caso se menciona la importancia que tiene la profesionalización, es decir, contar con los conocimientos suficientes para poder desarrollar la labor docente (2.1%).

Es importante poner atención en actitudes que se relacionan directamente con la inclusión y aceptación del otro, es decir como la empatía y la tolerancia.

Ahora bien, si se revisan las competencias secundarias se presenta un valor que anteriormente no se había seleccionado como principal competencia el respeto, que junto con el amor fueron las que tuvieron mayor porcentaje (15.2% en ambos casos). Le siguen la responsabilidad, (13.1%), la honestidad y la paciencia (9.1%) en ambos casos; así como la paciencia, la ética, la entrega y la empatía (6.1% cada una).

Figura 3

Competencias secundarias que deben tener las docentes de preescolar para la atención de niños y niñas %



Por su parte, las competencias menos valoradas fueron el trabajo en equipo, el evitar prejuicios o etiquetas hacia los alumnos, el entusiasmo, las destrezas docentes y el compañerismo.

Ahora bien, en lo que respecta a las competencias principales que deberían tener los alumnos en su desarrollo, las docentes mencionaron algunas relacionadas con su desarrollo emocional y social, como son el control de emociones (23.5%), la autonomía y la seguridad (17.6%) y las habilidades de socialización (11.8%), la educación en valores (5.9%) y la resolución de problemas (2.9%).

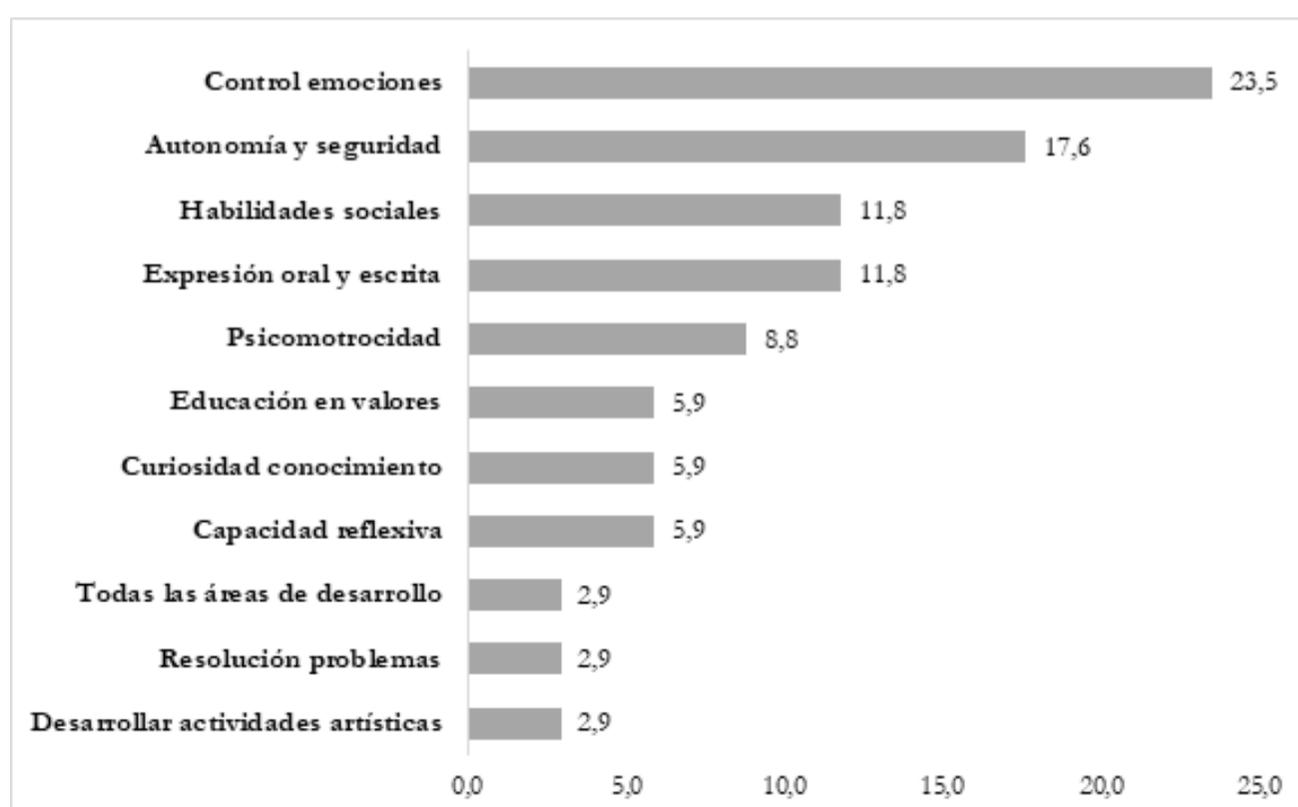
En lo que se refiere a aspectos cognitivos, es importante mencionar el peso que le dieron al desarrollo de habilidades de lectoescritura (11.8%). En este sentido vale la pena señalar que algunos autores comentan que los niños de preescolar deben primero reforzar las habilidades psicomotoras (8.8%), competencia que fue mencionada de menor importancia.

Otros aspectos cognitivos importantes que se mencionaron fueron despertar la curiosidad por el conocimiento y la capacidad reflexiva (5.9%) en ambos casos. Es importante mencionar que la competencia menos valorada fue el desarrollo de actividades artísticas (2.9%), la cual tuvo mayor peso en las competencias secundarias.

Sobre las competencias secundarias, es posible observar, al igual que en el caso anterior, la importancia que se le da a aspectos psicoemocionales y sociales, al privilegiar la autonomía y la seguridad (27.6%), las habilidades sociales (17.2%), la educación en valores y el control de las emociones (ambas con 10.3%).

Figura 4

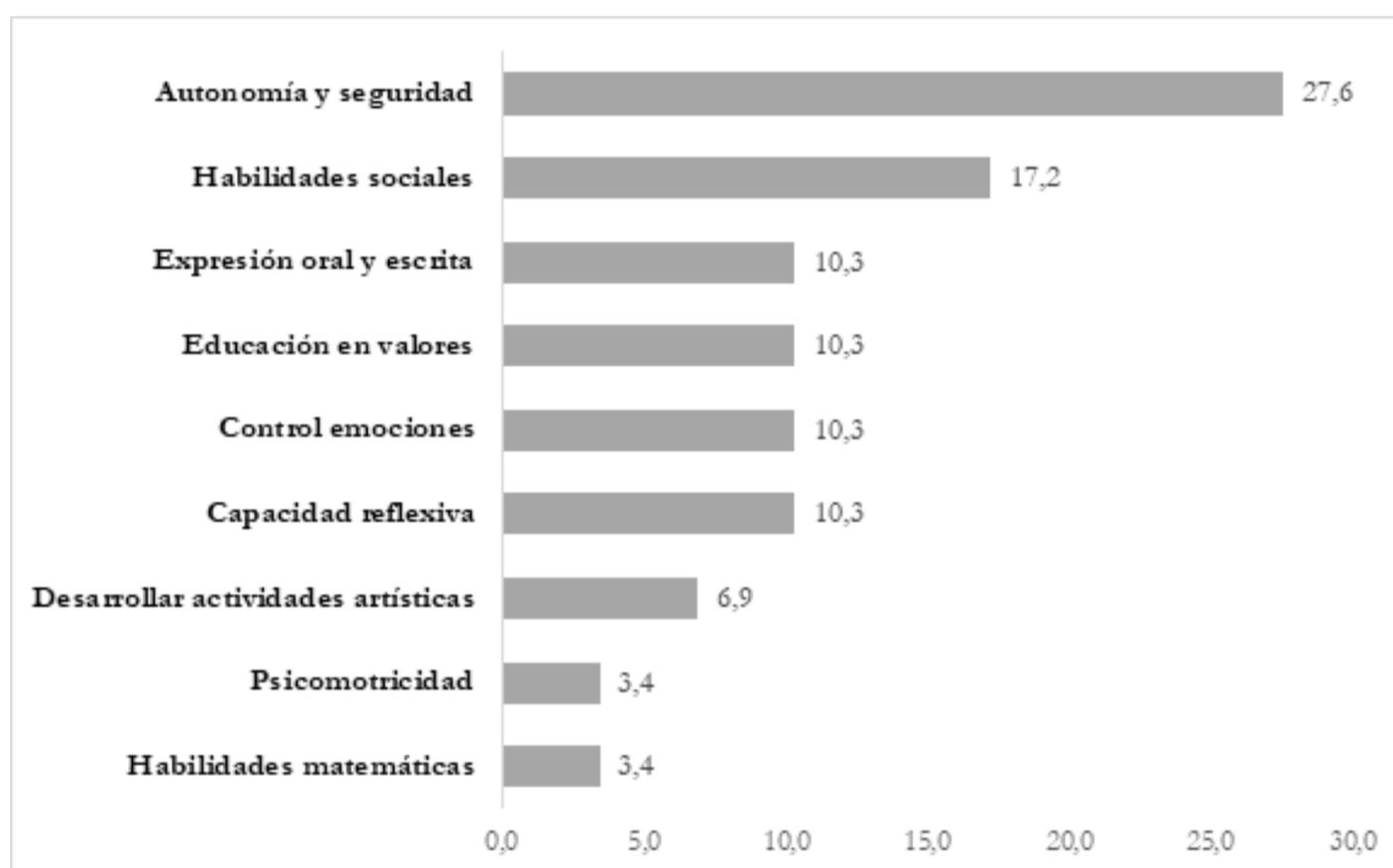
Principales competencias que deben desarrollar los niños de preescolar %



En lo que se refiere al desarrollo cognitivo del niño, se da prioridad a la expresión oral y escrita (10.3%) que a habilidades matemáticas (3.4%) competencia seleccionada por una maestra en educación pública, mientras que el desarrollo de actividades artísticas fue más valorada como competencia secundaria en relación a los resultados de las competencias principales (6.9%). Respecto al desarrollo de la psicomotricidad, ésta fue poco significativa (3.1%).

Figura 5

Competencias secundarias que deben desarrollar los niños de preescolar %



4.3 Profesionalización docente e interacción con la comunidad escolar

Un aspecto importante relacionado con la profesionalización docente es la capacitación. Es importante mencionar que en el caso de las maestras que trabajan en escuelas privadas sólo 63% mencionó que se había capacitado recientemente en 2017 y 2018. Los principales cursos a los que asistieron trataron sobre el nuevo modelo educativo, aprendizajes clave, protección civil, atención a niños con Síndrome de Down y diplomado sobre manejo socioemocional. En el caso de las escuelas públicas, 62.5% se capacitaron en 2018, dando prioridad a cursos sobre aprendizajes clave, primeros auxilios, protección civil, modelo educativo y aprender jugando.

Respecto a la percepción que las docentes tienen respecto a la gestión de la dirección, es importante señalar que solo 30 entrevistadas respondieron a esta pregunta, encontrando diferencias entre las respuestas de las escuelas privadas y públicas. Mientras que las docentes 25% de las docentes de las instituciones privadas consideran que reciben acompañamiento y apoyo de la directora, esta percepción solo la compartieron 14.3% de las profesoras de escuelas públicas. Otra diferencia se da respecto a la facilitación de información y materiales necesarios para la labor docente por parte de la dirección, ya que 28.6% de las entrevistadas de las escuelas públicas piensan que la o el director sí se los proporciona, aunque hay que mencionar el caso de una docente que no estuvo de acuerdo con esta afirmación (7.1%); mientras que este porcentaje disminuyó a 6% en el caso de las entrevistadas de escuelas públicas. En lo que se refiere a la retroalimentación que la dirección da respecto al trabajo docente, las profesoras de escuelas públicas registraron 14.3% y las de privadas 12.5%, siendo también el mayor el porcentaje de las maestras de escuelas públicas que piensan respetan sus decisiones en relación con las pertenecientes a escuelas privadas (7.1% y 6.3%), respectivamente.

En ambos casos, tanto en las escuelas públicas como privadas, algunas docentes piensan que la dirección limita su acción docente (7.1% y 6.3%).

Tabla 1

Percepción sobre la gestión de la dirección por tipo de escuela

Gestión de la dirección	Escuela privada		Escuela pública	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Acompañamiento y apoyo	4	25.0	2	14.3
Crea ambientes agradables	1	6.3	0	0.0
Facilitador de información y materiales	1	6.3	4	28.6
Facilitadora de alcance de objetivos	1	6.3	0	0.0
Falta motivar trabajo en equipo	0	0.0	1	7.1
Falta para facilitar material necesario	0	0.0	1	7.1
Flexible y da libertad de cátedra	3	18.8	0	0.0
Limita docentes	1	6.3	1	7.1
Resolución problemas	1	6.3	2	14.3
Respetuoso decisiones docentes	1	6.3	1	7.1
Retroalimenta el trabajo docente	2	12.5	2	14.3
Tiene una actuación mediocre	1	6.3	0	0.0
Total	16		14	

Respecto a la percepción que las docentes tienen de la participación de los padres, las maestras realizaron diversos comentarios al respecto, los cuales pueden agruparse en dos categorías: el deber ser (50%), es decir, la relación óptima que debería existir entre padres y docentes; negativas (45%) siendo significativa la percepción negativa que tienen sobre los padres de familia. En lo que se refiere a la relación óptima que

tendría que existir entre las docentes y los padres de familia, las docentes de escuelas privadas piensan que es importante reforzar los vínculos entre éstas y la familia para poder mejorar el desarrollo educativo, siendo importante que los aprendizajes sean replicados en casa para reforzarlos, mencionando también que es esencial la participación de éstos en las actividades desarrolladas en la escuela. Respecto a los comentarios negativos, la mayoría expone que los padres de familia participan muy poco no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, dejándoles a ellas la responsabilidad de su educación, además de que sienten que éstos no valoran su trabajo; además de hacer patente que éstos muchas veces están ausentes, ya que dedican la mayor parte del tiempo al trabajo, teniendo una interacción mínima con sus hijos. Asimismo, fueron mínimos los comentarios relacionados con el apoyo de los padres de familia y su participación en el desarrollo educativo de los alumnos (5%).

En el caso de las docentes que trabajan en escuelas públicas, la percepción de los padres de familia fue más desfavorable ya que la mayoría mencionó aspectos negativos (78.5%), siendo menor aquellos comentarios relacionados con deber ser de la familia en el desarrollo educativo de sus hijos (17.8%), así como los comentarios positivos (7.1%). En el primer caso enfatizan no sólo la falta de participación de los padres de familia en las actividades docentes y en el desarrollo educativo de sus hijos, sino que también mencionan que muchas veces ellas, debido a la ausencia de los padres, tienen que suplir la parte del apoyo afectivo, jugando el rol de madre sustituta, siendo este uno de los problemas más evidentes; asimismo, ven como un error que los padres de familia, para suplir su ausencia, consienten demasiado a los pequeños (as), lo que provoca que limite su trabajo docente al no marcar límites y educar a los hijos para tener tolerancia a la frustración. Lo anterior ha provocado que muchos alumnos no reconozcan al docente como figura de autoridad.

Respecto al deber ser, las docentes piensan que es importante que los padres de familia se vinculen con las actividades de la escuela, además de que deben apoyar los aprendizajes en casa, además de la importancia de fortalecer la comunicación con las maestras para trabajar de manera conjunta en el desarrollo educativo de los alumnos. La única opinión positiva fue de dos maestras que reconocieron la labor de acompañamiento de los padres de familia acompañan en el aprendizaje de los hijos.

5. CONCLUSIONES

En relación a cada uno de los niveles de análisis que se plantearon para explorar las percepciones y representaciones de las docentes de preescolar, se desprendieron los siguientes hallazgos:

La decisión de las profesoras de preescolar a la hora de seleccionar la profesión a la que se dedicarían está basada más en aspectos axiológicos o emocionales que racionales; es decir, la educación es vista como

un valor importante en el desarrollo de la sociedad y por diferentes experiencias de vida y gusto hacia los niños es que optaron por elegir esta actividad laboral. Otro aspecto importante a mencionar es que la mayoría de las entrevistadas cuenta con experiencia en su carrera docente, lo que les permite tener una visión holística sobre las actividades que desempeñan y su quehacer educativo. Sin embargo, un problema radica en el número de alumnos que éstas atienden, el cual en ocasiones llega a 73 alumnos por curso, lo que impide un trato individual e inclusivo, ya que para el mejor trato de alumnos de preescolar se ha definido que éste no debería rebasar 8 alumnos por grupo.

Otro aspecto que debe de reflexionarse es sobre el tipo de competencias que las docentes consideran que deben de poseer para la atención de este tipo de alumnado, encontrando actitudes como la responsabilidad, la empatía, la paciencia, la ética y los valores, el amor, la vocación, la tolerancia, la interacción con los alumnos, la humildad, la honestidad y la profesionalización. Como se observa muchos de estos aspectos pueden ayudar a pensar que las maestras tratan de ser inclusivas con sus alumnos, aunque en ocasiones esta situación sea difícil por el número de alumnos a atender o por las actividades administrativas que muchas veces tienen que desarrollar.

En lo que se refiere a las competencias que consideran deberían desarrollar las y los niños, se encuentran el control de emociones, las habilidades sociales y expresión oral y escrita, la cual se relaciona directamente con habilidades de lecto-escritura. Cabe destacar que se mencionan otras competencias con menor frecuencia a pesar de que estas se relacionan con capacidades cognitivas, como el pensamiento reflexivo y matemático, o el desarrollo artístico, mismas que son importantes en el desarrollo integral del infante.

Respecto a la profesionalización docente, resulta preocupante que cuatro de cada 10 profesoras no recordaran cuándo y cuál fue su última capacitación ya que evidencia la falta de actualización en las diversas dimensiones en las que se desarrolla su trabajo. Esta situación puede deberse a dos causas: la omisión por parte de los responsables de la escuela por cuidar la formación de sus docentes o debido a la falta de interés de las maestras. Los cursos que mencionaron con mayor frecuencia fueron la actualización al modelo educativo de la gestión anterior y los aprendizajes clave.

Es importante señalar la relación que las docentes establecen con los padres de familia, encontrando que algunas de las maestras de escuelas privadas perciben mayor apoyo por parte de la familia que aquellas que trabajan en escuelas públicas. Asimismo, reconocen la necesidad de que los padres de familia participen en el desarrollo de las competencias de los niños, enfatizando el abandono y apatía que manifiestan sobre las actividades escolares de los hijos, responsabilizando a las docentes de ser quiénes están a cargo de su educación. Como resultado de esta interacción, las docentes se sienten poco valoradas por los padres

de familia y les molesta que su implicación en las actividades escolares de sus hijos sea mínima.

Asimismo, aunque este aspecto es tratado de manera indirecta, las docentes de preescolar han orientado su práctica de acuerdo al vaivén de las políticas públicas establecidas por el Estado. Estas exigencias las han llevado a configurar competencias y actitudes que den respuesta a esa necesidad. Las habilidades que cada una de ellas ha configurado a través de su experiencia les ha permitido el logro de esos objetivos. Sin embargo, las percepciones que ellas muestran dan cuenta de la exigencia, el compromiso y los cambios que solo será posible lograr a través, en primera instancia, del amor. Lo que ellas perciben como amor, es lo que les permite el logro de su profesión en un ambiente cada vez más desgastante y variable. La urgencia y dinamismo de los cambios sólo podrán ser cubiertas con una actualización constante, pero también con una responsabilidad, compromiso y entrega, que forman parte de las actitudes que éstas han reconocido. La vocación evoca al docente apóstol, pero también al docente dinámico, flexible, creativo e innovador. Esto es lo que acompaña al compromiso, la responsabilidad, la tolerancia y la empatía que se debe poseer para ejercer la docencia de una manera coherente y pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. Paidós.

Barcena, F., Larrosa, J., y Melié, J. (2006). Pensar la educación docente desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.

Booth, T., y Ainscow M. (2011), *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM- OEI.

Bueno, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural, en *Revista Educación Inclusiva*, (1), 59-76.

Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24-2), 61-81.

Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.

Fernández, M. (2005) La tarea docente como intervención solidaria. En búsqueda del sentido de la pedagogía de la diferencia en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (3), 33-41.

García, G. (2015) Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.

- García, I. (2018, diciembre 12). El nuevo plan educativo de AMLO en 20 puntos. *Reporte Índigo*. <https://www.reporteindigo.com>
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de Educación Básica Frente a la Inclusión Escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Larrosa, P. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112.
- García, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación educativa y pedagógica*, 15-42
- Movimiento de Regeneración Nacional. (2018). *Educación para todos. Proyecto de Nación 2018-2024*. <https://www.proyecto18.mx>
- Ortega, P. (2004) La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227(1), 5-30.
- Pérez, Á. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para los docentes, *Revista Interuniversitaria de formación para el profesorado*, (68), 17-36.
- Pérez, A. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 17-36.
- Sañudo, L., y Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Tedesco, J., y Tenti, E. (2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. www.oei.es/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 8(2), 1069-1082.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA Acosta Márquez, T., Díaz Cancino, O. R., y Hernández Olmo, M. (2021). Representaciones sociales del docente de preescolar en la comunidad escolar. *Educación y Futuro Digital*, (22), 105-124.

INICIACIÓN A LA METODOLOGÍA SHINRIN YOKU. LA MAGIA DE LOS BAÑOS DE BOSQUE

INITIATION TO SHINRIN YOKU METHODOLOGY. THE MAGIC OF THE FOREST BATHING

Gregorio Pérez Bonet

Doctor en Psicología Social (Sociología). Licenciado en Psicología. Profesor titular del departamento de Psicología del CES Don Bosco (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)

Resumen

Se presenta una experiencia de iniciación a los Baños de Bosque (Shinrin Yoku) con estudiantes de primer curso del grado de Educación Infantil. Tras una contextualización teórica se desarrollan cuatro tiempos (caminar consciente, yoga, comer consciente y gratitud).

Palabras clave: Shinrin Yoku, mindfulness, educación, yoga, profesorado, formación, baños de bosque.

Abstract

This paper gives account of an initiation experience to Forest Bathing (Shinrin Yoku) with first year students of the BA in Early Childhood Education. After the lit-review the paper is structured around four stages: 1-mindful walk, yoga, mindful eating and gratitude.

Keywords: Shinrin Yoku, mindfulness, education, yoga, teacher training, forest bathing.

1. DEL VERDE AL GRIS OSCURO

Somos una especie eminentemente urbana, no cabe duda. Solo hace falta asomarse a Google Earth y comprobar cómo nos apelmazamos en ciudades cada vez más grandes. Si bien este fenómeno se asocia a mayores niveles de confort, también conlleva un peaje, el estrés. De hecho, las enfermedades mentales parecen incrementarse paralelamente al proceso de urbanización.

Sin embargo, la mayoría de nuestro tiempo, como especie, ha estado vinculado a entornos naturales: bosques, montañas, calas, lagos, etc. Esta progresiva desconexión evolutiva está generando una especie de

Recibido: 02/02/2021
Aprobado: 18/02/2021

Enero-Junio 2021
ISSN: 1695-4297

páginas
125-131

Nº 22

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

“trastorno por déficit de la naturaleza”. Este concepto acuñado por Louv (2008) en su libro *Last child in the Woods* lleva agitando conciencias los últimos años. Y es que los niños de las grandes ciudades crecen en sedentarismo, en adicciones a las tecnologías y en desvinculación del medio natural, sustituyendo la verde pradera por el gris asfalto.

2. SHINRIN YOKU (BAÑOS DE BOSQUE). ¡TÓMATE UN RESPIRO!

No resulta extraño que, ante el imparable proceso de urbanización, algunos gobiernos hayan apostado por el valor terapéutico de lo *verde*. Este ha sido el caso de Japón, país con 2/3 partes cubiertas de bosque. Además de las influencias del budismo y el sintoísmo que consideran los bosques como templos de lo divino, el calendario japonés está salpicado de fiestas en honor a la naturaleza. Esta cosmovisión convive con el frenético ritmo urbanita en ciudades como Tokyo. Las imágenes de un metro atestado donde los *oshiya* (empujadores) parecen enlatar a sus usuarios nos devuelve el rostro estresante de las ciudades. En este escenario de contrastes, el ministro de Agricultura, Bosques y Pesca Tomohida Akiyama lanzó en 1982 el primer programa nacional para practicar baños de bosque. Según el propio ministro, Japón necesitaba curarse a través de la naturaleza. Quedaba así bautizado el movimiento *Shinrin* (bosque) *Yoku* (baño).

Entre los beneficios de estos baños, siguiendo la revisión exhaustiva de Hansen et al. (2017) destacan:

- Dentro de la esfera de los **trastornos mentales** se sugiere un efecto positivo en pacientes que presentan cuadros de depresión o ansiedad a partir de cuestionarios subjetivos y también de marcadores biológicos como la cantidad de cortisol en saliva.
- Respecto al sistema **cardiovascular** parece haber mejoría en el pulso cardíaco, en la variación del ritmo cardíaco (coherencia cardíaca) y en la presión arterial.
- El sistema **respiratorio** también se beneficia mejorando los síntomas de alergias, asma y otros trastornos del aparato respiratorio.
- La actividad **endocrina e inmune** son algunas de las áreas mejor investigadas. Se ha comprobado un incremento de células NK (natural killer) que nos protegen de bacterias y virus, así como una reducción de glucosa en sangre en pacientes diabéticos.
- Otras mejorías a nivel **psicológico** más transversales pero no menos importantes serían: la mejora de la atención, el humor, la creatividad, los niveles de energía, el incremento de sentimientos de calma e incluso la compasión.
- Además de una mayor concentración de oxígeno, el paseo por un bosque dejaría la huella de unos

compuestos volátiles llamados fitoncidas. Estas son las defensas naturales de las plantas que les protegen de hongos, bacterias e insectos. Los árboles de hoja perenne como pinos, abetos y otras coníferas son los mayores productores de fitoncidas. Estas sustancias parecen ser nucleares en los efectos fisiológicos y psicológicos antes mencionados. **Con tan solo 2 horas de baños de bosque, una vez al mes, tendríamos buena parte de estos beneficios según los estudios actuales.**

3. UN BOTÓN DE MUESTRA. INICIACIÓN A LA PRÁCTICA SHINRIN-YOKU

En el entorno del centro universitario CES Don Bosco, de donde proceden los alumnos de educación infantil que participaron en la experiencia, se encuentra la Dehesa de la Villa.

Este parque situado al noroeste de la ciudad de Madrid se integra en el barrio de Ciudad Universitaria del distrito Moncloa-Aravaca. Su singularidad radica en que mantiene su carácter forestal, ya que la mayor parte permanece sin ajardinar. Si bien el árbol más común del parque es el pino, principalmente piñonero, todavía quedan encinas originales, chopos, fresnos y olmos.

Figura 1

Vista del pinar de la Dehesa de la Villa al inicio de la práctica



- **Objetivo general:** introducir de manera vivencial la metodología Shinrin Yoku a futuros educadores de educación infantil.

- **Objetivos específicos:**
 - Cultivar la atención plena a las sensaciones que desprende el bosque (visuales, auditivas, olfativas, gustativas y táctiles).
 - Sembrar las semillas del aprecio y compasión por todos los seres que habitan el bosque.
 - Profundizar en la experiencia interna (emociones, sensaciones físicas y pensamientos) que emergen del contacto con la naturaleza.
 - Valorar los baños de bosque como estrategia de autocuidado.
 - Aprender los rudimentos de una sesión de Shirin Yoku para adaptarla a la etapa infantil.

- **Desarrollo de la actividad:** la presente actividad se enmarca en la asignatura de psicología del desarrollo del grado de Educación Infantil con alumnado de primer curso. Se insta a los estudiantes a traer una fruta para el próximo día de clase que durará 2 horas y se llevará a cabo en la Dehesa de la Villa. Se explica únicamente que se va a realizar una actividad de contacto con la naturaleza. Se realiza en el mes de febrero, de 9:00 a 11:00 de la mañana. Se pide a la clase, compuesta de 42 personas que dejen el teléfono móvil, dentro de un armario con llave antes de iniciar la actividad.

Se realizó una breve introducción a la práctica destacando la importancia de cultivar una actitud de apertura a las sensaciones tanto externas como internas que aparecieran en nuestro pequeño viaje. Para ello, se invita a permanecer en silencio durante toda la actividad. Con la ayuda de una campana se marcarán los inicios y finales de la actividad ayudando a que regresen cuando estén lejos.

1. **Tiempo. Caminar consciente y apreciativo:** se invitó a los participantes a que caminaran de una forma pausada y en silencio, siendo conscientes de sus sensaciones internas a la vez que se abrían a los estímulos que desprende el bosque. Se potencia el deleite de los olores, los juegos de luces y sombras, las distintas tonalidades cromáticas, los sonidos y otras sensaciones. Caminamos durante 20 minutos sin una ruta fijada. Nos guiamos por la intuición permitiendo el dejarnos llevar. Intentamos buscar nuestro propio camino al cabo de un rato, intentando dejar algo de distancia respecto a los compañeros. Si queremos, podemos parar o sentarnos y tomar conciencia de lo que acontece en este momento, sin juicio. **Se recomienda descalzarse en algún momento y sentir el contacto con la tierra o la hierba.**

Figura 2*Caminar consciente en silencio*

2. Tiempo. Estiramientos conscientes con naturalidad: en este momento se realizó un pequeño ejercicio de atención a la respiración (mindfulness) de unos 5 minutos. Posteriormente, realizamos unos estiramientos conscientes (yoga) reconectando con nuestro cuerpo y buscando el equilibrio de nuestro cuerpo en la naturaleza. No se necesita hacerlo perfecto, nos cuidamos de no lastimarnos, tomamos conciencia de nuestros límites y exploramos con curiosidad lo que acontece en el momento presente. **Intentamos sentirnos seres entre seres, árboles entre árboles, armonía entre armonía.** Tras los estiramientos de unos 10 minutos volvemos a hacer unos 5 minutos de atención a la respiración.

Figura 3*Estiramientos conscientes tipo yoga*

3. Tiempo. Comer natural y consciente: en alguna parte de la experiencia de inmersión Shinrin-Yoku es habitual tomar algún alimento propio del bosque (frutos silvestres, infusiones, etc). También podemos llevar una fruta de casa y realizar esta práctica sencilla. Invitamos a los participantes a que cojan la fruta que han traído y la botella de agua. La única instrucción para esta práctica es la de ser conscientes de las sensaciones. Potenciamos apreciar la textura de la fruta, su peso, volumen y consistencia. Invitamos a comer con tranquilidad, despacito. Aprovechamos para sintonizar con los ritmos del bosque. Nos deleitamos en los aromas de la fruta, el despliegue de sabores que explotan en la boca. **Nos permitimos apreciar el tiempo paciente que llevó el cultivo del árbol frutal, las horas de sol, las cantidades de agua y el esfuerzo de las personas que cuidaron de que llegara hasta nosotros.**

Figura 4

Apreciando los colores de la fruta antes del comer consciente



4. Tiempo. Agradecimiento: una posibilidad interesante dentro del contexto Shinrin Yoku es agradecer a la naturaleza. Después de unos 90 minutos en silencio, y en contacto con la naturaleza, podemos hacer de forma voluntaria una expresión de gratitud. Para ello disponemos de unos pósit y unos bolígrafos. En ocasiones, un contacto inmersivo en la naturaleza nos desvela nuestros más genuinos anhelos, la respuesta a una encrucijada personal o la necesidad de cambiar algún hábito que en la actualidad es perjudicial. Hay personas que se sienten agradecidas por el sol, la tierra, los árboles, los frutos, las flores o los arroyos. Otras personas no sentirán la necesidad de agradecer nada y también está bien, no forzamos.

Una vez recogidos los póstit que pegamos al árbol, nos dirigimos otra vez al aula para hacer una rueda de titulares sobre la experiencia. Las vivencias son mayoritariamente positivas y estimulantes, sin duda reveladoras de nuestro déficit de naturaleza y nuestra pulsión natural de reconectarnos con la tierra.

Figura 5

Pegando póstit de agradecimiento por la práctica Shirin-Yoku



4. CONCLUSIONES

La experiencia aquí descrita puede extrapolarse a alumnos de la ESO, Bachillerato y universitarios. La actividad presentada es únicamente una sugerencia con actividades coherentes dentro de la metodología Shirinri Yoku. El poder de los baños de bosque está en permanecer conscientes. No es necesario tan siquiera desarrollar actividades como las propuestas. Sin embargo, una guía al principio parece recomendable. Consideramos que los educadores de todos los niveles pueden adaptar esta metodología a sus alumnos y alumnas estimulando una estrategia de autocuidado con evidencia empírica. Por otro lado, es una forma de cultivar el aprecio y cuidado de la naturaleza de una manera vivencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hansen, M. M., Jones, R., y Tocchini, K. (2017). Shinrin – Yoku (Forest Bathing) and Nature Therapy: A State of the art Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 14(851), 2-48.

SECCLOONES

EL ARTE DE PACTAR

*Jornada sobre el
Pacto Educativo Global*

12 de mayo de 2021

LA EDUCACIÓN, RESPONSABILIDAD DE TODOS

Los retos de la sociedad actual ponen la mirada en la educación como estructura social básica que fomenta la identidad personal y social y prepara para la convivencia. No estamos ante una tarea sencilla.

En los últimos años, la complejidad que ha supuesto la evolución tecnológica (con sus riesgos y beneficios), la desigualdad económica, el cambio climático, las migraciones y los conflictos internacionales, la brecha de género, el incremento de la violencia, la pandemia del coronavirus etc., han exigido respuestas rápidas de los centros y de los profesionales del ámbito educativo. La comunidad educativa en general, en estrecha colaboración con los poderes públicos, está llamada a articular, consensuar y apoyar dichas respuestas.

La Iglesia y la sociedad civil coinciden en que se ha de promover una formación basada en sólidos fundamentos éticos y morales. La finalidad



de la educación del siglo XXI es, según la UNESCO (2005, p. 38), “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza”. Además, hace hincapié en la necesidad de educar no solo en contenidos y aptitudes, sino en valores como son, entre otros, la paz, la equidad, el respeto, la democracia, la solidaridad, el diálogo y la sostenibilidad.

En el encuentro con los centros escolares italianos católicos y no católicos que tuvo lugar el 10 de mayo de 2014, el papa Francisco afirmó “que en la escuela no solo aprendemos conocimientos y contenidos, sino que aprendemos costumbres y también valores”.

En el Congreso Mundial *Educar hoy y mañana. Una Pasión que se renueva*, celebrado el 21 de noviembre de 2015, el papa Francisco vuelve a hablar sobre la necesidad de educar en costumbres y valores (Pérez Sayago, 2018, p. 60):



Un gran educador brasileño decía que en la escuela había que evitar caer solo en una enseñanza de conceptos. La escuela verdadera debe enseñar conceptos, hábitos y valores; y cuando una escuela no puede hacer esto en conjunto, esta escuela es selectiva y exclusiva y para unos pocos. Creo que la situación de un pacto educativo roto, como la de hoy, es grave. Es grave debido a que lleva a seleccionar los superhombres, pero solo con el criterio de la cabeza y solo con el criterio del interés.



El 24 de mayo de 2015, en la *Carta Encíclica Laudato Si'*, el papa Francisco hizo un llamamiento mundial a colaborar en el cuidado de la casa común, involucrando a la sociedad en la construcción del futuro del planeta con la aportación del talento de cada uno.

El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar ... La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común.

... Los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos.

La necesidad de un cambio llevó al papa Francisco a retomar la idea de un pacto en torno a la educación como una nueva solidaridad universal para hacer una sociedad más acogedora.

Este nuevo llamamiento se concretó en la organización de un evento mundial proyectado para 14 de mayo del 2020 bajo el lema "Reconstruir el pacto educativo global". Aunque las circunstancias derivadas de la pandemia del coronavirus impidieron la realización del evento, en septiembre del mismo año, como respuesta al llamamiento del papa Francisco, se publicó el libro *Luces para el camino. Pacto Educativo Global. Una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad más fraterna, solidaria y sostenible* (Ojeda Ortiz, Ceballos García y Ramírez Ramos, 2020).

El amplio contenido de este libro recoge, desde las invitaciones de autoridades -tanto eclesíásticas como educativas a nivel mundial-, a las intervenciones de múltiples expertos en educación de los cinco continentes, entre los que se encuentra nuestro compañero José Antonio Fernández Bravo. También se recoge la opinión de niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países. En definitiva, un contenido muy rico en propuestas, desafíos y retos.



Jornada

EL ARTE DE PACTAR EN EL CES DON BOSCO

La comunidad educativa del CES Don Bosco no podía permanecer al margen de la llamada del papa Francisco al *Pacto Educativo Global*. En respuesta a esta iniciativa, el día 12 de mayo de 2021, se organizó la jornada de trabajo *El arte de pactar* para poner en práctica la *metodología del pacto*, trabajando a nivel local, tal y como se propone a instituciones y personas a nivel mundial.

¿Cuál era nuestra motivación y nuestra oportunidad?

Cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa acudimos cada día al CES Don Bosco con nuestros propios objetivos, nuestra historia, miedos, ilusiones y esperanzas, esto es, atendiendo a nuestra propia individualidad, pero sin percatarnos muchas veces de la importancia y potencial que tenemos como grupo.

El CES Don Bosco debe ser un lugar que nos una y donde se coordinen nuestros objetivos. Un lugar que también nos haga vibrar y sentirnos orgullosos de participar en nuestra casa común.

El papa Francisco nos propone hacer de las instituciones educativas lugares no solo democráticos, sino contruidos entre todos.

¿Qué es lo que queríamos hacer? En primer lugar, aprender a pactar para fomentar la responsabilidad e identidad educativa de las personas que forman nuestra institución universitaria salesiana. Después, ofrecer la palabra a cada uno de los que hacemos del CES Don Bosco nuestra casa común, para mejorarlo, para acordar lo que es importante y lo que no lo es, pactando entre todos los estudiantes, profesores y miembros del Personal de Administración y Servicios (PAS).

¿Cuál era nuestro objetivo? Basándonos en el análisis del libro *Luces para el camino. Pacto Educativo Global*, pactar unos criterios y sus líneas de acción para incorporarlos al *Plan Estratégico Educativo* del CES Don Bosco con el fin de aplicarlos a lo largo de los próximos tres años.

PLANTEAMIENTO PREVIO A LA JORNADA. SENSIBILIZACIÓN

La propuesta metodológica se centró en pactar sobre las ocho dimensiones humanas que, entendemos, permiten el desarrollo integral de la persona: la dimensión comunicativo-lingüística, la dimensión emocional-afectiva, la dimensión estética, la dimensión ético-moral, la dimensión física, la dimensión social, la dimensión intelectual-cognitiva y la dimensión espiritual-trascendente.

El objetivo era conseguir que los educadores del CES Don Bosco pactaran dos criterios, con dos líneas de acción por criterio, asociados a cada una de las dimensiones propuestas.

El procedimiento a seguir suscitó numerosas dudas entre los organizadores de la jornada:



Cómo generar una reflexión sobre criterios y líneas de acción atendiendo a las consideraciones de los expertos en sus respuestas a las cuatro preguntas del libro *Luces para el camino. Pacto Educativo Global*?

¿Cómo podemos pactar?, ¿qué dificultades y/o resistencias vamos a encontrarnos? y ¿qué hacer para superar esas dificultades y/o resistencias?

¿Qué cambiar o mejorar en la educación para construir una humanidad más fraterna, solidaria y sostenible?

¿Cómo centrarnos en las personas? y ¿cómo educarlas y ponerlas al servicio de su comunidad próxima o lejana mediante nuestra propia actuación?

¿Qué propuesta curricular, metodológica, organizativa, espacial y/o colaborativa debemos tener en cuenta en la construcción de Pacto Educativo?



EL TRABAJO PREVIO A LA JORNADA EL ARTE DE PACTAR

La preparación de la Jornada tuvo varias fases. En un primer momento, se puso en contexto a toda la Comunidad Educativa en la metodología del pacto. Para ello, se explicó en diferentes momentos la Jornada y su contenido. Además, se facilitaron documentos y vídeos que sirvieron de sensibilización.

En un segundo momento, se avanzó en lo que sería el contenido del pacto y nos comprometimos a dialogar para poder llegar a acuerdos sobre qué criterios y qué líneas de acción serían necesarias para el desarrollo futuro de las dimensiones propuestas, persiguiendo siempre la educación integral de la persona.

Con este objetivo, en las semanas previas a la celebración de la Jornada, se organizaron dos grupos heterogéneos por cada dimensión compuestos por estudiantes, profesores y miembros del PAS. Cada integrante de los 18 grupos creados envió sus aportaciones a la persona responsable de cada grupo. La finalidad era conseguir unificar propuestas para que el diálogo de la jornada de trabajo del 12 de mayo resultase más productivo y dinámico.

PUESTA EN MARCHA DE EL ARTE DE PACTAR

La Jornada se celebró el miércoles 12 mayo en modalidad *online* y comenzó con un saludo del director del CES Don Bosco D. Rubén Iduriaga. Posteriormente, se procedió al visionado de un vídeo preparado para la Jornada en el que los expertos

Dña. Coral Larraz -miembro de la Comisión de Escuelas de la inspección FMA de España-, D. Ángel Astorgano -SDB y Coordinador Nacional de Escuelas Salesianas-, y nuestro compañero y experto mundial D. José Antonio Fernández Bravo, hablaron a la Comunidad Educativa del CES Don Bosco sobre el *Pacto Educativo Global*.

En un primer encuentro, se habilitaron 18 salas virtuales en videoconferencia donde alumnos mezclados de los diferentes grados, profesores y PAS, pudieron escuchar, hablar, debatir y, por supuesto, *pactar*. Resultó ser una gran oportunidad para expresar opiniones y compartir ideas y propuestas sin olvidar lo más importante: alcanzar un pacto común que, con sus criterios y líneas de acción, y centrado en el modelo integral de la persona, formará parte del futuro del CES Don Bosco durante los próximos años.

Tras este primer encuentro, profesores y PAS pactaron lo recogido en el encuentro con los alumnos. Repartidos entre las 8 salas correspondientes (una por cada dimensión de la persona), se consensuó un pacto por cada dimensión, estableciendo para cada caso dos criterios y dos líneas de acción.

Un último encuentro virtual reunió a todo el profesorado y al PAS del centro y permitió compartir y presentar las conclusiones del trabajo realizado durante la Jornada *El arte de pactar*.





EL PACTO EDUCATIVO DEL CES DON BOSCO

1. DIMENSIÓN COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA

CRITERIO 1. Desarrollo de la comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua inglesa, necesarias en un docente para su desempeño profesional futuro.

- **Línea de acción 1.** Trabajar la comunicación en lengua española desde las respectivas asignaturas (cómo expresarse correctamente a nivel escrito y oral), y dedicar más tiempo en las clases a técnicas específicas comunicativas. Además, complementar el trabajo con cursos de oratoria y habilidades comunicativas ofrecidos por el centro, y realizar unas jornadas de formación, no solo relativas a la oratoria, sino también al lenguaje de signos y a la comunicación como herramienta para la resolución de conflictos.
- **Línea de acción 2.** Inicación en lengua inglesa a través de programas bilingües y del intercambio lingüístico con estudiantes de otras culturas, facilitando el intercambio lingüístico online con otros compañeros del CES Don Bosco y con horarios flexibles. Además, se propone dedicar un tiempo a la semana a una actividad no docente relacionada con la mejora de la capacidad de comunicación en lengua inglesa.

CRITERIO 2. Mejora de la comunicación interna del Ces Don Bosco, creando una cultura de implicación personal en la búsqueda de la información.

- **Línea de acción 1.** Sustituir el envío de correos electrónicos como medio de notificación/información por la creación de tableros virtuales en la página web (o espacios similares) para que sea el propio estudiante el encargado de acudir a estas herramientas para estar informado y al día.
- **Línea de acción 2.** Sustituir la agenda de papel por las herramientas digitales (como las propuestas en la línea de acción 1).

2. DIMENSIÓN EMOCIONAL-AFECTIVA

CRITERIO 1. Atención a las motivaciones, preferencias y necesidades de los estudiantes de todas las titulaciones del CES Don Bosco creando un sentimiento de pertenencia a la universidad desde la escucha activa y desde el conocimiento que aporta cada grado a la institución educativa.

- **Línea de acción 1.** Ofrecer posibilidades para compartir experiencias de aprendizaje en las que poder expresar la evolución académica y humana para favorecer nuestro desarrollo personal y profesional. Además, es importante encontrar momentos de coevaluación del profesor hacia los alumnos y de los alumnos hacia el profesor de manera cualitativa atendiendo en todo momento a la escucha de las necesidades.
- **Línea de acción 2.** Crear una red de apoyo de estudiantes -con, al menos, un momento por cuatrimestre- para llevar a cabo acciones con el fin de estrechar lazos entre ellos (dinámicas, viajes culturales, convivencias, etc.). Cuidar la relación personal entre los estudiantes favorecerá que, en cursos superiores, sean estos alumnos los que cuiden, guíen y aconsejen a los estudiantes nuevos, facilitando su recorrido por el centro y su formación. Para conseguir mejorar la confianza y la seguridad en lo que están haciendo, en esta tarea, siempre estarán apoyados por el personal docente y el PAS del centro.

CRITERIO 2. Fomento del crecimiento personal para favorecer el desarrollo de la persona y el desbloqueo emocional.

- **Línea de acción 1.** Trabajar la salud afectiva y el control del estrés a través de formaciones al aire libre, *mindfulness*, yoga, meditación, etc.
- **Línea de acción 2.** Crear grupos de apoyo donde los alumnos puedan compartir técnicas que funcionen para gestionar las emociones.



3. DIMENSIÓN ESTÉTICA

CRITERIO 1. Desarrollo de acciones que favorezcan el ambiente educativo y la identidad universitaria entre los estudiantes.

- **Línea de acción 1.** Renovar la decoración para favorecer un buen ambiente educativo universitario. Aquello que no sea representativo del centro y sus estudios se podría sustituir, por ejemplo, por frases de educadores y pedagogos que ofrezcan una reflexión al alumnado.
- **Línea de acción 2.** Fomentar la identidad universitaria a través del *merchandising* institucional (por ejemplo, camisetas y sudaderas con el nombre y el logotipo del CES Don Bosco).

CRITERIO 2. Creación de espacios de trabajo atractivos, versátiles y responsables con el medio ambiente, y que cuenten con recursos suficientes para satisfacer las necesidades de los miembros de la Comunidad Educativa.

- **Línea de acción 1.** Adaptar los espacios a las demandas actuales, por ejemplo, espacios polivalentes de trabajo. *La utilización del espacio también es una forma de aprendizaje.*
- **Línea de acción 2.** Aumentar los recursos y mejorar su mantenimiento. Algunas propuestas concretas son: mejorar el aspecto de la portería, comprar micrófonos para las clases online e incrementar el número de regletas por aula.

4. DIMENSIÓN ÉTICO-MORAL

CRITERIO 1. Construcción de un ambiente rico en valores y en positividad.

- **Línea de acción 1.** Promover acciones formativas sobre deontología profesional.
- **Línea de acción 2.** Fomentar valores en torno a la coherencia, el respeto, el conocimiento de los demás, la escucha activa, la comunicación asertiva, el respeto al medio ambiente y sobre sostenibilidad, solidaridad, inclusión, generosidad, diversidad, tolerancia, ayuda, sinceridad, humildad y caridad.

CRITERIO 2. Reflexión sobre nuestra mejora continua profesional como estudiantes, profesores o PAS del CES Don Bosco.

- **Línea de acción 1.** Promover un programa de mentoría para alumnos.
- **Línea de acción 2.** Crear espacios de comunicación entre cursos, grados y alumnado en general.

5. DIMENSIÓN FÍSICA

CRITERIO 1. Fomento de un estilo de vida saludable.

- **Línea de acción 1.** Emprender, apoyar y facilitar que el alumnado organice y lleve a cabo actividades para fomentar la vida activa, preferentemente, en contacto con la naturaleza.
- **Línea de acción 2.** Ofertar menús inclusivos y alimentos saludables en la cafetería.

CRITERIO 2. Desarrollo de acciones que garanticen la accesibilidad plena para todas las personas en el CES Don Bosco.

- **Línea de acción 1.** Adaptar los espacios físicos para permitir el acceso y uso de los mismos en condiciones de movilidad reducida. En particular, prestar atención a la adaptación de los cuartos de baños y de los accesos al gimnasio, al laboratorio y al aula de educación artística.
- **Línea de acción 2.** Señalizar los pasillos con colores para favorecer la orientación dentro del edificio.

6. DIMENSIÓN SOCIAL

CRITERIO 1. Creación de una tendencia de cohesión y convivencia en la Comunidad Educativa del CES Don Bosco (estudiantes, profesores y PAS).

- **Línea de acción 1.** Establecer espacios físicos y virtuales de reunión, fechas de encuentro, plantear actividades de participación entre grados y entre cursos y que, además, incluyan al profesorado y al PAS.
- **Línea de acción 2.** Aprovechar las redes sociales para crear espacios en los que los estudiantes, profesores y miembros del PAS puedan potenciar las relaciones interpersonales, conociéndose por su nombre, y favoreciendo el contacto y la orientación de estudiantes de cursos superiores a inferiores de los diferentes grados.

CRITERIO 2. Fomento del respeto a la diferencia y a la diversidad entre las personas para promover patrones de equidad en nuestras relaciones.

- **Línea de acción 1.** Fomentar el respeto a la diferencia y a la diversidad entre las personas para promover patrones de equidad en nuestras relaciones.
- **Línea de acción 2.** Realizar actividades tomando como base las condiciones culturales y situaciones personales de los estudiantes del centro para proyectar hacia el resto un sentimiento de globalización. Prestar especial atención para detectar, prevenir y tratar posibles casos de acoso o conflictos.

7. DIMENSIÓN INTELECTUAL-COGNITIVA

CRITERIO 1. Esfuerzo por parte del profesorado para dotar a las clases de mayor dinamicidad y funcionalidad.

- **Línea de acción 1.** Emplear metodologías más activas, de manera que haya un mayor equilibrio entre la parte expositiva del profesor y la parte de indagación de los alumnos (aprendizaje cooperativo, actividades prácticas y contextualizadas en situaciones reales, fomentar el desarrollo de distintos procesos cognitivos -análisis, síntesis, razonamiento crítico-, etc.).
- **Línea de acción 2.** Organizar formación complementaria que proporcione a los alumnos herramientas para analizar la información, de manera que puedan discriminar la información fiable de aquella que no lo es.

CRITERIO 2. Asumir la responsabilidad de respetar aquellas iniciativas que contribuyan a una mejora de la atención, entendiendo el papel determinante que esta tiene en el aprendizaje.

- **Línea de acción 1.** Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan el mantenimiento de la atención en las clases, valorando incluso la posibilidad de incorporar alguna técnica de *mindfulness* al comienzo de las mismas.
- **Línea de acción 2.** Establecer unas normas de funcionamiento de las clases que limiten el uso de los teléfonos móviles en las aulas, al reconocer que actúan en detrimento de la atención. Esto supondría que, con carácter general, no se tendrá acceso al teléfono móvil durante el desarrollo de las clases. Se permitirá en ocasiones excepcionales que lo requieran (por una situación personal de un alumno que exija que esté localizado o porque un profesor lo considere necesario para la realización de alguna actividad).

8. DIMENSIÓN ESPIRITUAL-TRASCENDENTE

CRITERIO 1. Fomento de la meditación y de la contemplación de lo que nos rodea.

- **Línea de acción 1.** Realizar retiros, convivencias, el Camino de Santiago, etc.
- **Línea de acción 2.** Llevar a cabo talleres de interioridad.

CRITERIO 2. Compartir la experiencia profunda de lo que cada uno aprende en su formación universitaria en relación a la educación en valores.

- **Línea de acción 1.** Habilitar espacios en el centro para compartir experiencias en grupo.
- **Línea de acción 2.** Dedicar momentos de clase para compartir los aprendizajes sobre la educación en valores en las asignaturas que sea posible.

CONCLUSIONES

La jornada *El arte de pactar* ha resultado ser una experiencia muy recomendable y exportable a cualquier ámbito educativo. La sensación de objetivo cumplido permite mirar al futuro con un proyecto común, fruto de la reflexión, escucha y debate de toda nuestra realidad local.

Las impresiones de los participantes en dicha jornada han sido satisfactorias, siempre con el margen de mejora que puede tener la organización de estos eventos. Lo más importante, una vez más, ha sido el habernos encontrado -aunque haya sido de manera virtual-, habernos conocido más profundamente y haber llegado a unos acuerdos, después de sentirnos escuchados.

La educación ha de ser siempre una preocupación central en la sociedad y, en el diseño y desarrollo de esa educación, deben converger lo mejor de las personas e instituciones, porque está en juego el futuro de la humanidad.

Terminemos con estas palabras del papa Francisco (2019), que sintetizan perfectamente el sentir de quien pone en el centro de la educación al protagonista del mismo: la persona.



Busquemos juntos las soluciones, iniciemos procesos de transformación sin miedo y miremos hacia el futuro con esperanza. Invito a cada uno a ser protagonista de esta alianza, asumiendo un compromiso personal y comunitario para cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario, que responda a las esperanzas del ser humano y al diseño de Dios.

**José Antonio Fernández Bravo,
Antonio Caño Hidalgo,
Lorena Silva Balaguera y
Rubén Iduriaga Carbonero.**

COMITÉ ORGANIZADOR:

José Antonio Fernández Bravo, Antonio Caño Hidalgo, Lorena Silva Balaguera, Rubén Iduriaga Carbonero, Antonio Rodríguez López, Ignacio Torán Busutil, M^a Ángeles Díaz Laccourreye y Paula Gil Ruiz.

Edición: Rebeca Fernández Mellado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CES Don Bosco. (2021, mayo 12). *El Arte de Pactar. Pacto Educativo Global* [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3bSfIZF>

Francisco. (2019, septiembre 12). *Mensaje del Santo Padre Francisco para el lanzamiento del Pacto Educativo*. <https://bit.ly/3yFwCoj>

Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa Común*. <https://bit.ly/2SwtomA>

Ojeda Ortiz, J. A., Ceballos García, M. J., y Ramírez Ramos, B. (coords.). (2020). *Luces para el camino. Pacto Educativo Global. Una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad más fraterna, solidaria y sostenible*. OIEC y PPC.

Pérez Sayago, O. (comp.). (2018). *El proyecto educativo de Francisco*. <https://bit.ly/3hUBZKh>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. <https://bit.ly/2SvF2xM>



CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid



CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO

C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com

RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

CURSO INTENSIVO PARA HACERSE RICO

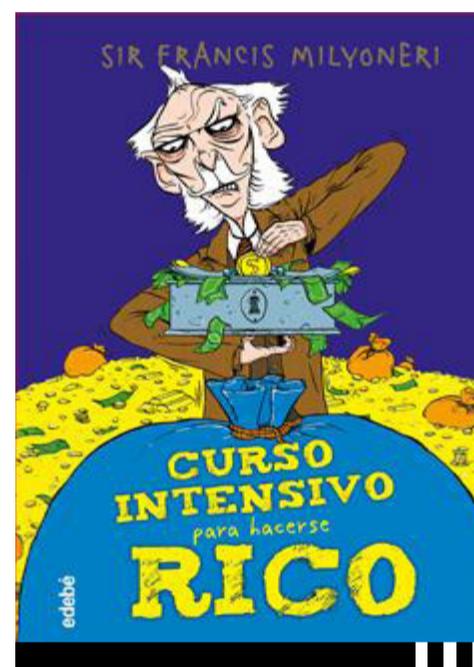
ALIAGA, R. (2020)

Madrid: Edebé. 190 págs.

No es por casualidad que el protagonista y narrador de este libro -Sir Francis Milyoneri- supuestamente autobiográfico, se llame Francis y sea inglés. Él mismo considera un honor ser tocayo del pirata Drake y atesorar, como valiosa posesión, un catalejo que presuntamente perteneció al famoso corsario del siglo XVII. A través de su anteojo y rodeado de una inmensa fortuna que cuenta y recuenta como si de Gilito se tratara, mira el mundo que posee pero no disfruta, todo ello desde su miserable buhardilla en el centro de la ciudad de Londres.

Curso intensivo para hacerse rico, así se llama esta divertido e irónico texto dirigido a lectores infantiles. Está escrito por Roberto Aliaga, prolífico y premiado creador de literatura dirigida a los más pequeños, que ha sido acreedor de importantes galardones tanto nacionales como internacionales, entre ellos el primer premio del prestigioso concurso Barco de Vapor.

Los divertidos e ilustrativos dibujos que acompañan al texto corresponden a Miguel Ángel Díez, artista que ilumina este sagaz humor, con adecuadas caricaturas que se ajustan con exactitud al relato. No en vano se trata de un dibujante de cómic muy reconocido en el gremio. Ambos autores forman un equipo que consigue que la lectura del libro sea amena para los chavales no muy avezados en la lectura.



Un niño pobre y desarrapado de un humilde barrio londinense focaliza un único objetivo en su vida: ser millonario. A sus noventa y siete años decide escribir un *best seller* –para ganar aún más dinero-, dando consejos a chicos jóvenes para que ellos también se conviertan en millonarios, siempre de una manera legal, claro está.

De forma disparatada e irónica, cuenta cómo pasa de deshollinador a desratizador, a poseer coches de alquiler y otros inverosímiles negocios que le hacen un hombre rico. Eso sí, la chica de la que se enamora se casa con otro, en la mansión que tanto le gusta y de la que es propietario, viven otras personas, camina largas distancias porque el fabuloso coche que posee gasta combustible. Por no hablar de en qué consiste su alimentación. Acaudalado y mísero, no le importa renunciar a todo por el vil metal.

El fino sarcasmo del autor nos retrotrae a grandes como Dickens y Quevedo, que son nombrados en alguna página. Y la moraleja, perfectamente entendible para el público infantil, es que de nada sirve todo el oro del mundo si a los noventa y siete años estás sólo y miras con tristeza a través de tu catalejo un mundo que has dejado escapar.

Destacar su lenguaje sencillo y bien adaptado al público más joven y la inteligente manera de intercalar en todas sus páginas, alguna palabra nueva o desconocida para ellos, que es explicada a pie de página. Buena forma de aumentar vocabulario para los lectores principiantes.

Como suele ser siempre en la editorial Edebé, cuidada y atractiva edición. Una novela que sorprenderá a niños y mayores.

Celia López.

DESOBEDIENTE DE REPENTE

CANO, S. (2020)

Barcelona: Edebé. 268 págs.

Cuando en una novela dirigida a lectores de más de 10, 12 años, los personajes protagonistas pueden ser castigados a madrugar para desayunar coles de Bruselas y hacer raíces cuadradas y cuando el enemigo que les dispara lo hace con flechas de helado de fresa y bombas fétidas, ya deja huellas suficientes para saber que en el relato va a dominar el humor, aunque detrás de ello esté también la ecología y se atreva, incluso, con la política, poniendo ese punto didáctico que toda aventura lectora infantil y juvenil parece condenada a esconder.



La portada del libro añade pistas para intuir lo que se va a encontrar en su interior: una feria, una muchacha y un muchacho de brazos cruzados pero con actitud desafiante, promesa de que no van a dejar títere con cabeza.

Todo eso está en *Desobediente de repente*, la segunda entrega de Sara Caro, que protagoniza Marta Chacras, la misma de *Presidenta por sorpresa*.

Si en la primera la muchacha de 13 años dirigía por un tiempo su pequeño país, Betulia, ahora despojada del poder general solo controla, y no del todo, la clase de la que es delegada en su instituto, con un contrincante, Rufián Jr., que la pone en cientos de apuros, que boicotea su huerto escolar, pese al apoyo de sus amigos Javi y Ágata.

Aquí, una excursión escolar, durante la semana del Xilitol, se descontrola durante una escapada nocturna, sin permiso de los profesores, y se convierte en la revolución, con un grupo de seguidores dispuestos a todo. Una revuelta en la que su descripción incluye 'Jaleos', despendole, descorsche, mola, rechupete, ritmo, maracas, bulla, flipante, cachondeo y, por supuesto, desobediente. Los resultados son los que son, pero en ellos mucho tiene que ver que Marta es hija de la presidenta del país y que detrás de Rufián Jr, como procede, hay un Senior. Pero no es una revolución al uso, ¿o sí?, cuando los motivos para la desobediencia se justifican por las ganas de divertirse. "Dejar de jugar a ser mayor y tener responsabilidades normales de una chica de trece años", explica la protagonista, también narradora de la historia, porque lo que quiere es alejarse por unas horas de los compromisos y los quebraderos de cabeza que ser la delegada de curso le ocasionan.

En realidad, es la travesura que cualquier estudiante ha disfrutado cuando en la excursión escolar o viaje de estudios que, cuando llega la noche y los profesores descansan, ellos aprovechan para escapar y vivir las experiencias de libertad que toda su vida recordarán, como es adentrarse en un parque de atracciones, aunque para llegar tengan que conducir un autobús. Marta encuentra un socio en Roque, de otro país, un chico que le mola, que anima a la acción y con el que se entiende desde el primer instante. Y todo salpicado de datos botánicos con los alcornoques como protagonistas, una de las razones ocultas de todo lo que acontece en la novela.

Rezuma mucho humor en todas sus páginas, sea por las peleas con los desperdicios cual proyectiles volando por encima de sus cabezas, sea estiércol y boñigas de animales o verduras y huevos podridos, pero también se atreve con ecología, auras, paz, *namasté* y buenas vibraciones.

Y fundamental para mantener la sonrisa durante toda la lectura es detenerse en cómo se cuenta, comenzando por los juegos de palabras, acrónimos y siglaciones, donde el calambur es llevado al extremo cuando junta nombres propios y apellidos. Ahí están los Domingo Minola (hijo del dueño del quiosco donde se venden gominolas) César Pullido y Pili Ronchas (con alergias y sus sarpullidos varios) o Elisa Belotodo (la lista, la sabelotodo del instituto), Penélope Chuga (pese a que es vegetariana) y Jesús Pensos (el que más suspensos saca de todo el instituto), sin olvidar a Omar Mota, Olga Zana, Manuela Garta, Alfonso Saina, la profesora Henar Queología, Fermín Saciable, Jaime Hagopís, Yuriko Queta, Giovanni Doso y bastantes más. Y lo mismo hace con siglas como LATA (Ley Adulta Totalmente Aburrida), JALEO (Jóvenes Liándola Extremada y Ostentosamente), UNA (Unión de Naciones Arbóreas), PEDO (Protocolo de Emisión De Olores de la UNA), MOLA (Movimiento Organizado para Librarse de los Adultos).

Sara Cano es también autora de las series *La guerra de 6º A*; de *Jurásico total*, junto al paleontólogo Francesc Gascó, publicadas por Alfaguara, y de uno de los relatos de *El futuro es femenino*, en Nube de Tinta, que marca el camino que la cultura y la literatura infantil y juvenil debe seguir para lograr ser una sociedad justa y feliz.

En la hipotética ficha de lectura escolar, en el apartado de la temática de la que va, es muy probable que el lector marque la cruz en aventura y humor, sin olvidar algunos valores; responderá con un sí en negrita y mayúsculas que reafirme la opinión positiva sobre su interés por el libro; en la pregunta doble de qué es lo que más ha gustado destacará, seguro, su gracia y su sutil mensaje (hay que mandarle un guiño al maestro, que seleccionó la lectura), y lo que menos, que Edebé se haya olvidado de incluir en la portada el nombre de Eugenia Ábalos, la ilustradora de los estupendos y sugerentes dibujos que acompañan a tan delirante viaje.

Ángel Martín.

GENÉTICA ERES TÚ. UN REPASO POR EL AYER, EL HOY Y EL MAÑANA DEL ESTUDIO DE LOS GENES

García-Verdugo, R. (2020)

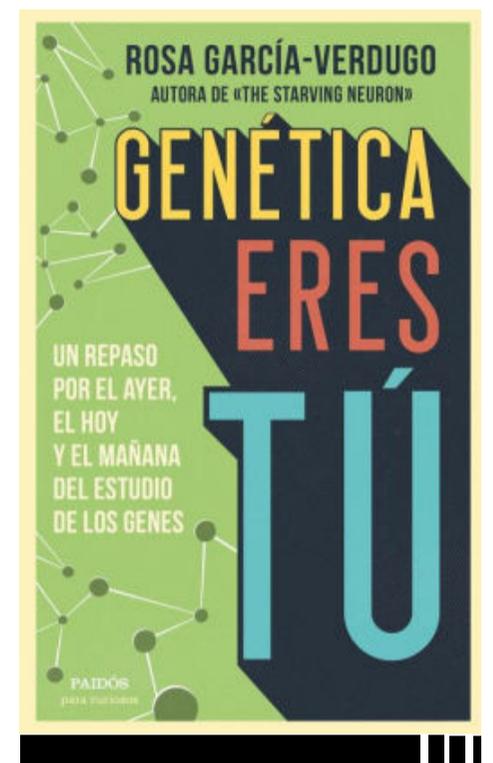
Barcelona: Paidós. 261 págs.

La misma autora, en una entrevista para Cuaderno de Cultura Científica, señala que “es un libro que empieza con un viaje por el pasado de la genética y los conocidos guisantes de Mendel y las observaciones de Darwin, pero que en vez de quedarse ahí como la mayoría de libros de texto del tema, pasa a explicar de una manera práctica –y cercana, creo– para qué sirve la genética hoy en día y que podemos esperar de ella en el futuro. Aunque este libro llevaba ya prácticamente un año escrito cuando estalló la crisis del COVID-19, no pude mantenerme al margen y por supuesto, el libro también incluye un breve capítulo dedicado a la reina de la actualidad, pero desde la perspectiva de la genética (<https://cultura-cientifica.com/2020/11/29/genetica-eres-tu/>).

Define la genética, con la American Academy of Pediatrics, “como el estudio de los genes, no solo como unidad básica de la herencia de caracteres -o rasgos- de generación en generación, sino también teniendo en cuenta sus funciones celulares” (p. 14).

Es una de las ciencias con un desarrollo y evolución más rápido. Realmente resulta difícilísimo tratar de hacer un mapa de las principales tendencias. Realmente la imagen sale siempre movida porque la evolución es muy rápida y casi nunca se mantiene quieta.

La autora es Rosa García-Verdugo, que estudió bioquímica en Oviedo, terminando dichos estudios con un proyecto de investigación en la Universidad de Leiden (Países Bajos). Después comenzó su periplo por varios laboratorios en Madrid, Barcelona y finalmente Múnich donde en 2015 consiguió su doctorado en Neurobiología en el Instituto Max-Planck. Tras diez años dedicados a la ciencia, decide colgar la bata y ahondar en su otra pasión: la comunicación científica. Actualmente trabaja como escritora *freelance* y asesora de comunicación para empresas de biotecnología. Es colaboradora habitual de *Mapping Ignorance*, nombre de un



nuevo medio de difusión científica que ha visto la luz en este mes de diciembre. Este es el, por ahora, último proyecto conjunto de la Cátedra de Cultura Científica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y de la Fundación Euskampus. Se trata de un sitio *web* con formato de *blog*.

También conviene reseñar que es la autora del *blog* “The Starvin Neuron” un *blog* que trae las mejores noticias de ciencia (genética, neurociencia, la vida en el *lab*, arte y ciencia o envejecimiento), en inglés y en español. Ha tenido mucho éxito y ella misma o los editores coloca esta referencia en la portada como buena tarjeta de presentación.

Estamos ante un libro ameno que nos sirve para ponernos al día de esta rama de la ciencia que, cuando éramos estudiantes, se nos hacía pesada y con frecuencia no entendíamos del todo. Me parece una buena solución para el trabajo de clases tanto en Secundaria como para empezar en Universidad.

La perspectiva en que se sitúa, como no podía ser de otra manera, es la de la teoría sintética de la evolución, resultado de la confluencia de Darwin y Mendel. Ella misma lo señala en las conclusiones: “también hemos descubierto la íntima relación que hay entre la genética y la evolución [...]. Y además hemos visto que gracias a la genómica comparativa podemos estudiar las relaciones evolutivas entre seres vivos” (p. 222).

Los que nos hemos dedicado a la enseñanza de la historia de las ciencias y a la didáctica de las ciencias aplaudimos con satisfacción este tipo de trabajos.

José Luis Guzón Nestar.

PICO DELLA MIRANDOLA

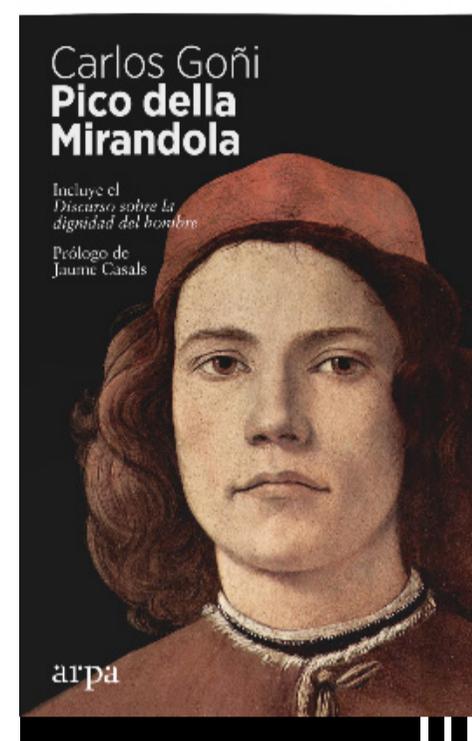
GOÑI, C. (Ed.). (2020)

Barcelona: Arpa. 206 págs.

En mis primeros años de estudio de filosofía me encontré con este autor excepcional como es Giovanni Pico della Mirandola, Duque (o Príncipe) de Concordia. Me alegro ahora del reencuentro con él, en la introducción que nos brinda Carlos Goñi, cuya visión no dista apenas de la que tuve en los ya lejanos años 80 del siglo pasado.

Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), es quizás uno de los filósofos mejor conocidos del Renacimiento. Niño prodigio y caballero erudito, estudió humanidades, aristotelismo y platonismo con los más grandes maestros de su época. Afirmaba haber dominado, a la edad de 24 años, todos los sistemas teológicos conocidos, cristianos y no cristianos, desde Moisés hasta su propio tiempo. Fue el primer estudiante cristiano importante de la teología mística judía conocida como Cábala. El propósito de los estudios filosóficos y teológicos de Pico era producir una gran síntesis de sabiduría religiosa que profundizara la comprensión de la verdad cristiana y sirviera como arma apologética contra los no cristianos. Este fue el proyecto esbozado en la obra más famosa de Pico, *De dignitate hominis* (*Sobre la Dignidad del Hombre*) (1486), e iluminado aún más por sus *Conclusiones* (1486) y *Apología* (1487). Como parte de este proyecto más amplio, Pico planeó escribir una *Concordancia* de Platón y Aristóteles, de la cual solo un fragmento, el tratado *De ente et uno* (1491), fue concluido. Aunque se proponía fundar una nueva escuela teológica basada en una lectura esotérica de todas las teologías pasadas y presentes, no creía que estas teologías fueran iguales en sustancia, difiriendo sólo en la expresión. Insistió en las diferencias entre el platonismo y el cristianismo, mientras que sostenía que cada tradición teológica importante contenía algunos elementos de verdad.

Aunque escribió otras obras no filosóficas, como el *Comento* (1486), un comentario a un poema neoplatónico de Marsilio Ficino, el diálogo *De amore* (1469), su verdadero proyecto fue una filosofía sincrética que, aunque no logró triunfar del todo, sí dejó un rastro de diálogo y de nuevo modo de aproximación.



A los veinticuatro años tuvo la idea de convocar un “concilio filosófico”, al servicio del cual escribió 900 tesis que pretendía discutieran los doctores de su tiempo. Buen conocedor de la filosofía aristotélica, pero también del neoplatonismo reinante, le movía un afán de síntesis “entre la *pia philosophia* y la *docta religio*, entre la filosofía que no reniega de la fe y la religión que se nutre de la filosofía” (p. 26). Quería sacar nueva savia de los viejos troqueles medievales, de aquella filosofía que él calificaba de “*somniculosa et dormitans*” (somnolienta y soporífera).

Pico della Mirandola es, sin duda, un hombre del Renacimiento. Peter Burke “ha seleccionado a seiscientos personajes, solo italianos, que destacaron en esta época. Son pintores y escultores (314), científicos (55), músicos (50) y humanistas y escritores (181)” (p. 21). En esta última categoría podríamos catalogar al *Príncipe de Concordia*, que reúne esas características con las que Goñi, siguiendo a otros estudiosos del Renacimiento, caracteriza la época y a estos hombres: pluralidad, renacimiento de la cultura clásica, antropocentrismo, nueva ciencia y humanismo (cf. pp. 21-25).

La obra de Goñi no quiere ser solo un estudio introductorio a Pico, sino también una nueva traducción (y edición) de una de las obras más significativas de este nuestro emiliano-romañol más famoso, la *Oratio de dignitate hominis* (*Discurso sobre la Dignidad del Hombre*) (1486), que venía a ser una introducción a la *Disputa*, que hubiera tenido lugar en la Epifanía de 1487.

Una palabra sobre el autor. Carlos Goñi Zubieta (Obanos, Navarra, 1963) es un filósofo español. Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona, compagina la docencia y la creación literaria. Ha escrito monografías didácticas y libros de texto de filosofía y es autor de diversos ensayos sobre temas tan variados como el fútbol, la mitología o la feminidad (*Futbolsofía*, *Cuéntame un mito*, *Atrévete a pensar*, *El valor eterno del tiempo*, *Lo femenino*, *Filosofía impura*), de obras de historia de la filosofía (*Tras las ideas*, *El meu nom és Vint*, *Historia de la filosofía antigua*), de dos novelas juveniles (*Buscando a Platón* *ví@ Internet*, *Sueños de diseño*), y de una obra de teatro (*El Canto del cisne: proceso y muerte de Sócrates*), así como obras relacionadas con lo educativo, algunas de ellas con la coautoría de su esposa (Pilar Güembe): *Es que soy adolescente...y nadie me comprende*; *Una familia feliz. Guía práctica para padres*; *Educar sin castigar*; *Porque te quiero*; *Aprender de los hijos*; *No me ralles: No se lo digas a mis padres*; *Es fácil ser padres*.

El principal objetivo del filósofo italiano en su *Oratio* y en toda su filosofía, por lo que se hace acreedor de estar en el origen de la Modernidad, fue subrayar la excelencia de la naturaleza humana. Pico emplea su ingenio para dirigir la atención, pasando por una variedad de temas tradicionales, sobre la libertad, ejercitándola en la palabra y el pensamiento. El filósofo escribe que la vocación humana es una vocación mística que debe realizarse siguiendo tres etapas, que comprenden necesariamente la transformación moral, la investigación intelectual y la perfección final en la identidad con la realidad absoluta. La herramienta para realizar este recorrido es la libertad.

Por eso, en segundo lugar, en la *Oratio* el ser humano es único y admirado por una característica que se eleva por encima de todo, que es la libertad. La libertad, el libre albedrío, es un regalo de Dios a la humanidad. En el texto, Pico asume que la dignidad del hombre se basa en el hecho de que es libre de elegir, es decir, porque en su naturaleza el hombre es uno de los pocos seres indefinidos, incompletos, versátiles, indeterminados... y, por ello, abierto a muchas oportunidades.

Finalmente, también podemos encontrar, en lo que se ha dado en llamar el “Manifiesto del Renacimiento” (la *Oratio*) (p. 61), algunas referencias a la filosofía y su situación en aquel tiempo y en la actualidad. La filosofía es la forma de existencia más elevada para un ser humano. Esto es lo que pensaba Pico y otras muchas personas (de ayer y de hoy) Sin embargo, en aquel tiempo, como en este nos hemos visto enfrentados a un “olvido de la filosofía”, que para él es lo “más dramático de nuestra época” (p. 147), máxime por el hecho de que la responsabilidad de este olvido es imputable a los propios filósofos.

La obra es sencilla, pero al mismo tiempo un intento serio de releer al *Príncipe de Concordia* y su aportación a la Modernidad, así como una nueva edición del *Discurso sobre la dignidad del hombre*, que creo puede ser muy útil para acercarse al autor y seguir profundizando en su pensamiento.

Como no existe la obra perfecta (todos conocéis la historia del libro perfecto), disculpamos a su autor del error de considerar a Martín Lutero como fraile franciscano, en su juventud, y no lo que realmente fue, agustino (p. 82).

EUTANASIA. UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA CIENCIA Y LA ANTROPOLOGÍA

MARTÍNEZ-SELLÉS, M. (2019)

Madrid: Rialp. 91 págs.

Este libro aborda una cuestión ética que está en el debate cotidiano, al menos desde un tiempo en España. En parte, debido a que el nuevo Gobierno se apresuró a legislar sobre esta cuestión. Así el 12 de febrero de 2020, el Congreso de los Diputados español dio vía afirmativa a regular por ley la eutanasia con 201 votos a favor, 140 en contra y dos abstenciones.

Los argumentos que se suelen utilizar a favor suelen ser cuatro, que Manuel Martínez-Sellés reproduce en el primer capítulo del libro:

- El respeto a la libertad individual: *Dejemos que cada uno haga lo que quiera;*
- el derecho a elegir o rechazar un tratamiento médico: *el paciente decide;*
- la falta de calidad de vida que conllevan algunas enfermedades o situaciones: *Los sufrimientos son insoportables;*
- la intervención del médico es a menudo necesaria y siempre conveniente: *Es mejor que lo hagan los profesionales (p. 11).*

De un modo muy pedagógico, analizando tantos los factores científicos como aquellos de naturaleza ética y antropológica se pasa del capítulo 1 (¿Eutanasia? Claro que sí), al capítulo 14 (¿Eutanasia? Más bien no). El recorrido es ameno y muy ilustrativo.

Desde el principio este libro ha tenido repercusión en la prensa y en las redes, sobre todo aquellas que tienen una orientación religiosa. Se han hecho muy famosos los cuatro “contra-motivos” o las cuatro razones que el doctor Martínez-Sellés esgrime para no ser partidario de la eutanasia (y que son como el reverso de los cuatro argumentos que la sociedad enarbola a su favor:



- a) *Pendiente resbaladiza*: comprobada ya en varios de los países que han despenalizado o legalizado la eutanasia;
- b) *falta de autodeterminación real*: en la mayoría de los casos, la expresión de un deseo de muerte no significa que el paciente lo desee realmente;
- c) *reducción de los cuidados paliativos*, de los medios destinados a ellos y de la investigación en tratamientos sintomáticos;
- d) *deformación del sentido médico*; los médicos que practican eutanasia destruyen la integridad moral de la profesión médica.

Para Martínez-Sellés, la eutanasia ha perdido su significado etimológico. No es tanto una buena muerte, cuanto una “acción del médico que provoca deliberadamente la muerte del paciente” (OMS). Según él, “se realiza una acción (administrar sustancias tóxicas mortales) u omisión (negar la alimentación, nutrición o asistencia médica debida) sobre el enfermo, con la intención de quitarle la vida. Se trata, pues, de un homicidio por compasión. Esta acción está intencionalmente dirigida a terminar con la vida de un paciente, por razones compasivas y en un contexto médico, con el fin de minimizar su sufrimiento” (p. 24).

Su autor es Manuel Martínez-Sellés d’Oliveira Soares, profesor e investigador del Departamento de Especialidades Médicas. Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en “Diseño y Estadística en Ciencias de la Salud” de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son las enfermedades cardiovasculares y sus peculiaridades en las mujeres y los ancianos. Es editor de tres libros y autor de más de 100 artículos publicados en revistas internacionales con factor de impacto. Compagina su actividad docente en la Universidad Europea de Madrid con la profesional en el Hospital Universitario Gregorio Marañón como Jefe de Sección de Cardiología. Es Presidente de la Sección de Cardiología Geriátrica de la Sociedad Española de Cardiología y Vicepresidente del Comité de Ética Asistencial del Hospital General Universitario Gregorio Marañón.

El libro culmina con un testimonio que se titula *Epílogo [De Memé Alsina]*, que es una prueba más del gran humanismo que recorre la obra y que en buena parte será fruto de la personalidad de su autor. Aconsejo el libro vivamente por su profundidad humanística.

José Luis Guzón Nestar.

SE HIZO EL SILENCIO. LAS 22 CLAVES PSICOLÓGICAS PARA ENTENDER LA PANDEMIA

MARTOS GARRIDO, A. (2020)

Sevilla: Alfar. 241 págs.

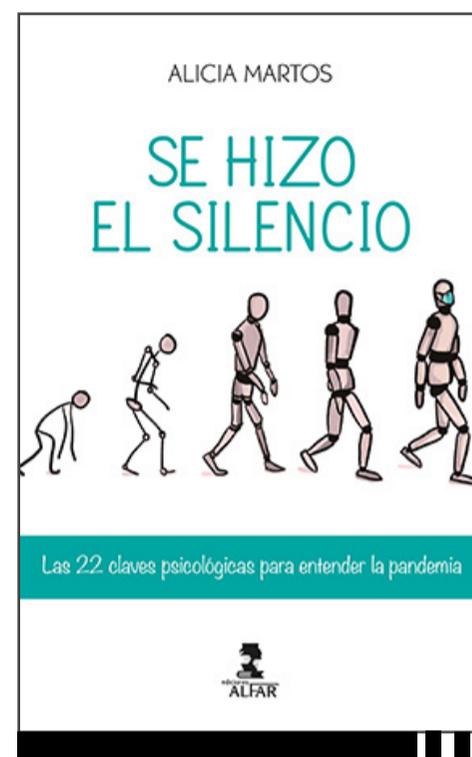
La pandemia ha dado mucho de sí. Muchos son los libros escritos durante la pandemia y sobre la pandemia. Este que tenemos entre manos es uno de ellos, pero que tiene la característica de reunir las dos condiciones: está escrito durante la pandemia y habla de ella.

Alicia Martos es psicóloga y experta en recursos humanos. Su acercamiento a la pandemia es comprensivo, intentando entender (o comprender) desde unas ciertas claves que ella ha individuado. En concreto, veintidós.

El título hace referencia al silencio: “Se hizo el silencio”. No cabe duda que fue y es uno de los elementos identificadores de este periodo pandémico que estamos atravesando. Alicia Martos califica ese silencio “como norma, invasor, sobrecogedor, desconocido. Tan insoportable para la mayoría que se intentaba romper eventualmente con aplausos, música o juegos vecinales desde los balcones” (p. 17).

Como psicóloga, como científica, a Alicia Martos le interesa explicar las cosas, ponerle nombres, identificarlas. Está convencida de que este período que estamos atravesando es “uno de los mayores experimentos sociológicos de la historia reciente, tras las principales guerras y crisis pasadas” (p. 17).

Su obra nos invita a volver a esos días que fueron como un torbellino. Nos aclara que no hemos sufrido una guerra, sino una pandemia. Nos enseña a reconciliarnos con este tiempo extraño que hemos vivido. Nos recuerda que la ansiedad es un mecanismo de defensa y que, si somos capaces de dominarla, nos ayudará en un futuro ante otras crisis del tipo que sean. Nos descubre los motivos por los que nos entregamos compulsivamente al orden y a la limpieza. Nos desvela el misterio del acopio de cosas. Nos alerta contra las adicciones. Nos explica las



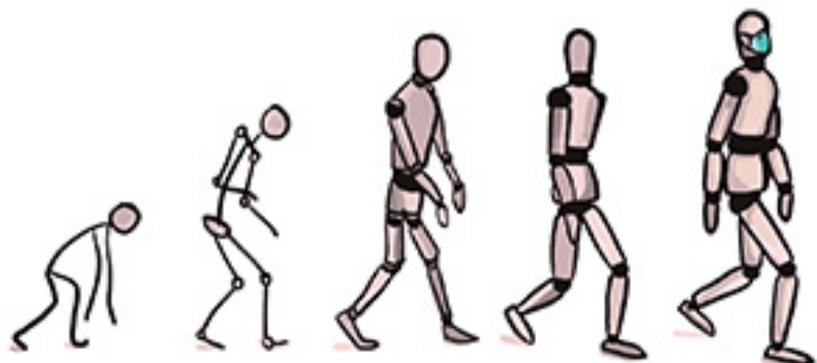
raíces de nuestra “sed de piel”, las claves para gestionar la soledad y del dolor de las despedidas sin duelo. Y humaniza a los héroes de esta época que ha sido el personal sanitario (cf. p. 12).

Alicia Martos Garrido (Linares, 1987), es licenciada en Psicología y profesional de recursos humanos, además de experta en comunicación no verbal. Aparece en diversos medios de comunicación y es colaboradora asidua del digital *20 minutos*, en el que divulga cuestiones científicas. Con la llegada de la pandemia del Covid-19 ha reorientado su trabajo a escribir sobre las inquietudes de sus lectores, en lo que se podría denominar una cierta “Psicología en tiempos de coronavirus”.

A los que somos fanáticos de la limpieza como yo, el capítulo “homenaje al orden y a la limpieza”, nos ayuda a entender por qué en esos días incrementamos esta actividad. Martos habla de algo instintivo (el instinto de nido), su carácter terapéutico (libera endorfinas -responsables de la tranquilidad y la felicidad-), el aumento de la sensación de dominio y seguridad en medio de la confusión, su fuerza simbólica (la necesidad de regeneración, de soltar cargas emocionales que ya no nos sirven en el momento actual).

Como en este capítulo en todos ellos encontramos claves que nos ayudan a entender este momento tan especial que estamos viviendo. Animo con mucho gusto a los estudiosos del fenómeno de la pandemia, de cualquier hecho contingente, a repasar estas claves con detenimiento y sosiego, tras su lectura.

José Luis Guzón Nestar.



CAMBIEMOS DE VÍA. LECCIONES DE LA PANDEMIA

MORIN, E. (2020)

Barcelona: Paidós. 107 págs.

El viejo (casi centenario) pensador, sociólogo y filósofo de origen judío (sefardí) tiene todavía mucho que decir, mucha reflexión y experiencia que ofrecer. Con esa característica tan propia, tan sistémica como afronta cualquier tema, en este libro, aparecido durante la pandemia, se acerca a este fenómeno socio-sanitario que está asolando a más de la mitad de los habitantes de nuestro planeta tierra.

La obra comienza con un apunte autobiográfico para significar que su vida se encuentra entre dos pandemias, la de la gripe española de 1918, que tanto afectó a la salud de su madre y, por consiguiente, a él, y la pandemia de 2019, el COVID-19, cuyos efectos estamos todavía padeciendo. Al hilo de ese arco temporal añade otros elementos biográficos: sus luchas, sus ideas, sus frentes. No cabe duda que Morin ha sido un gran luchador en diversos frentes: el cultural, el político y el ideológico, entre otros.

Tras el apunte autobiográfico una introducción, en la que en mi opinión, lo más significativo es su caracterización de la crisis del COVID-19, de la que señala que su novedad radical “reside en que ha provocado una mega crisis como resultado de la combinación de crisis políticas, económicas, sociales, ecológicas, nacionales y planetarias que se retroalimentan y cuyos componentes, interacciones e indeterminaciones múltiples están interrelacionados, es decir, que son complejos en el sentido originario de la palabra *complexus*, ‘lo que está entretejido’” (p. 19).

El libro está dividido en tres partes: las lecciones, los desafíos y el cambio de vida. En primer lugar, las lecciones. Esta crisis según Morin nos ofrece muchas lecciones que debemos estar dispuestos a acoger: sobre nuestra existencia, sobre la condición humana, sobre la incertidumbre de nuestras vidas, la relación con la muerte, sobre nuestra civilización, sobre la solidaridad, la desigualdad social



en el confinamiento, diversidad de situaciones y la gestión de la epidemia en el mundo, sobre la naturaleza de una crisis, sobre la ciencia y la medicina, una crisis de la inteligencia, las carencias del pensamiento y de la acción política, sobre las deslocalizaciones y la dependencia nacional, la crisis de Europa y, finalmente la crisis del planeta. Son reflexiones (lecciones) muy acertadas, muchas de las cuales no siempre nos hemos imaginado durante los nueve meses de pandemia que llevamos.

En segundo lugar, una referencia a lo que son los desafíos del poscoronavirus. Para Morin hay muchos interrogantes en esta situación difícil y peligrosa por la que estamos atravesando. Los principales desafíos que él encuentra son el existencial, la crisis política, la crisis de la globalización, la crisis de la democracia, el desafío digital, la preservación ecológica, la crisis económica, las incertidumbres y el peligro de una gran regresión.

La tercera parte explicita el título del libro (cambiar de vía, cambiemos de vía). ¿Por qué una vía y no una revolución? ¿Por qué una vía y no un proyecto de sociedad? Al comenzar el capítulo tercero aborda estas preguntas. No una revolución, porque realmente las revoluciones dejan las cosas peor que estaban (hace referencia a la Revolución Soviética). No un proyecto de sociedad porque es un concepto muy estático. Prefiere hablar de vía, que sugiere cambio, transformación y devenir. Esta nueva vía comportaría: una política de la nación, de la civilización, de la humanidad, de la Tierra y un humanismo regenerado.

Edgar Morin (nacido el 8 de julio de 1921) es un filósofo y sociólogo francés que ha sido reconocido internacionalmente por su trabajo sobre la complejidad y el *pensamiento complejo*, y por sus contribuciones académicas en campos tan diversos como los estudios de los medios de comunicación, la política, la sociología, la antropología visual, la ecología, la educación y la biología de sistemas. Es licenciado en historia, economía y derecho. Aunque menos conocido en el mundo anglófono debido a la limitada disponibilidad de traducciones al inglés de sus más de 60 libros, Morin es reconocido en el mundo francófono, Europa y América Latina. Entre sus obras más significativas: *El hombre y la muerte* (1951), *El espíritu del tiempo* (1966), *El paradigma perdido: La naturaleza humana* (1973), *Ciencia con conciencia* (1982), *De la naturaleza de la URSS* (1983), *Introducción al Pensamiento Complejo* (1990), *La Complejidad humana* (1994), *Para una política de la civilización* (1997), *Breve historia de la barbarie en Occidente* (2005) *Civilización y barbarie*

(2005), ¿Hacia el abismo? (2008), *La Vía. Para el futuro de la Humanidad* (2011), *El Camino de la esperanza* (2011).

El humanismo regenerado que nos ofrece Edgar Morin es un humanismo atravesado por su teoría de la complejidad, pues “reconoce la complejidad humana, hecha de contradicciones. El humanismo regenerado reconoce nuestra animalidad y nuestro cordón umbilical con la naturaleza, pero reconoce también nuestra especificidad espiritual y cultural. Reconoce nuestra fragilidad, nuestros delirios, la ignominia de las matanzas, torturas y esclavitudes, la lucidez y la ceguera del pensamiento, lo sublime de las obras maestras de todas las artes, las realizaciones prodigiosas de la técnica y las destrucciones que los medios de esa misma técnica han propiciado. El hombre es a la vez *sapiens* y *demens*, *faber* y *mythologicus*, *economicus* y *ludens*, es decir *Homo complexus*” (pp. 93-94).

Me quedo con las últimas palabras de la conclusión, que son de una belleza literaria incalculable: “Sé que en la aventura del cosmos, la humanidad es como nunca sujeto y objeto de la relación inextricable entre lo que une (Eros), por una parte, y, por otra, lo que opone (Pólemos), así como lo que destruye (Tánatos). La alternativa de Eros es a su vez incierta, pues puede volverse ciego, y requiere inteligencia, más inteligencia, como requiere amor, más amor. La aventura es más que nunca incierta, más que nunca aterradora, más que nunca exaltante. Nos vemos arrastrados a esa aventura y debemos comprometernos con la alternativa de Eros” (pp. 106-107).

Yo creo que la obra en su conjunto nos ofrece una visión reflexiva, muy exhaustiva y al mismo tiempo muy experiencial de este periodo que nos ha tocado vivir. La filosofía al servicio de los problemas que vive el ser humano una vez más.

José Luis Guzón Nestar.

¿QUÉ ES LA VIDA? ENTENDER LA BIOLOGÍA EN CINCO PASOS

NURSE, P. (2020)

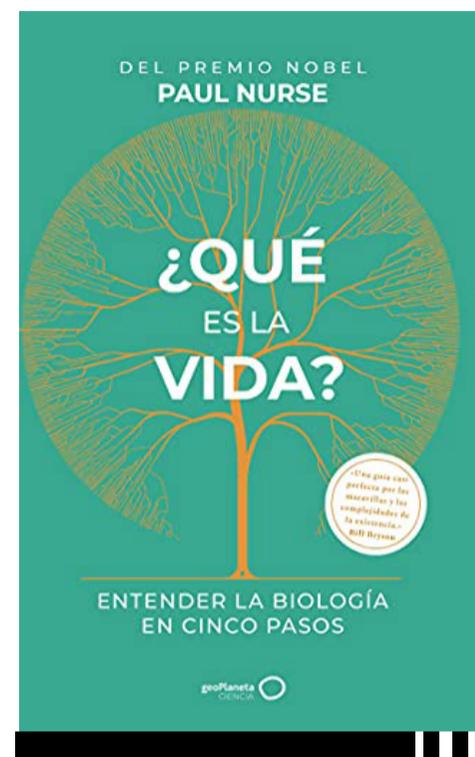
Barcelona: Geoplaneta. 202 págs.

La definición de vida es la pieza central de este libro, *opera prima* de su autor, increíble si pensamos que es todo un Premio Nobel de Fisiología-Medicina de 2001. La vida es quizás una de las cuestiones más complejas de la ciencia. Sin embargo, podemos afirmar, a pesar de la modestia tan grande de Paul Nurse, que es una obra que pasa la prueba del tribunal científico. Así, por ejemplo, Bill Bryson la denomina “una guía casi perfecta de la maravilla y la complejidad de la existencia”, mientras que el profesor Brian Cox dice que es “una exploración bellamente escrita de la que quizás sea la cuestión más importante de la ciencia”.

Es una pregunta que los científicos y filósofos se han preguntado durante mucho tiempo. ¿Y qué es lo que define y diferencia la vida de la no-vida? Mientras que los filósofos pueden, hasta cierto punto, ser capaces de dar una respuesta, lo más probable es que no sea completa o totalmente satisfactoria. Los biólogos son las personas a las que deberían ir dirigidas estas preguntas. Ellos son los que tratan de resolver la física y la química de los organismos vivos. Para responder a la pregunta ¿qué es la vida? uno debe primero hacer un gran esfuerzo por entender y comprender la vida.

La vida es increíblemente compleja. Ha estado evolucionando durante unos 3.500 millones de años en nuestro planeta. Al principio solo había organismos unicelulares.

Toda la biodiversidad que vemos hoy proviene del mismo antepasado común. Las ramas de la vida son numerosas y se extienden a lo largo del planeta y a lo largo de este lapso temporal. Muchas veces en nuestra vida ordinaria pasamos por encima de estas cuestiones. Por eso los libros como este son tan importantes. Nos recuerdan que hay una conexión entre los humanos y todos los demás organismos vivos, en términos de célula, genes, evolución, química, información y otros.



Sir Paul Nurse (1949) es un genetista y biólogo celular cuyos descubrimientos han ayudado a explicar cómo la célula controla su ciclo de crecimiento y división. Sus contribuciones a la biología celular y a la investigación del cáncer fueron reconocidas con el título de "sir" en 1999, y sus esfuerzos relacionados con el descubrimiento de las moléculas reguladoras del ciclo celular le hicieron merecedor conjuntamente con Tim Hunt del Premio Nobel de Fisiología-Medicina en 2001. Ha recibido más de 60 títulos honoríficos y becas. Desde 2011 es el director y jefe ejecutivo del Instituto Francis Crick. Ha sido también durante años Presidente de la Royal Society londinense (2010-2015).

Como ha dicho su compañero ganador del Premio Nobel, Tim Hunt, es difícil pensar en un biólogo más imaginativo hoy en día que Paul Nurse. Y al mismo tiempo versátil. Piensa este autor que tanto en este libro, prácticamente el único que ha escrito, como en un artículo fruto de una conferencia que pronunció en el Christ's College de Cambridge: *Dos visiones de la Creación: Milton y Darwin*, encontramos muchos datos de su vida y carrera científica. Para continuar profundizando en los datos más concretos de su biografía, en (http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/2001/nurse-autobio.html).

El libro es atractivo y cautivador. Siempre que es necesario utiliza términos técnicos, mientras que también mantiene una gran claridad y accesibilidad a lo largo del mismo. También se muestra siempre como una persona muy humilde, a pesar de lo mucho que ha logrado. Complementan el trabajo algunas historias sobre su vida y trabajo, lo que le dan ese toque personal que es muy de agradecer tratándose de un libro científico.

Es un libro maravilloso que, a través de siete epígrafes o capítulos, nos ofrece una magnífica introducción a la biología moderna. Paul Nurse no solo nos guía a través de los principales pasos de la biología para responder a la pregunta sobre la vida, sino que también comparte sus opiniones sobre muchos conceptos relacionados con la biología: los virus, la sociedad, la religión y el futuro, entre otros. Una visión muy inteligente y cuasi poética de la biología moderna.

José Luis Guzón Nestar.

LA LIBRERA Y LOS GENIOS. UNA HISTORIA DE NUEVA YORK

STELOFF, F. (2020)

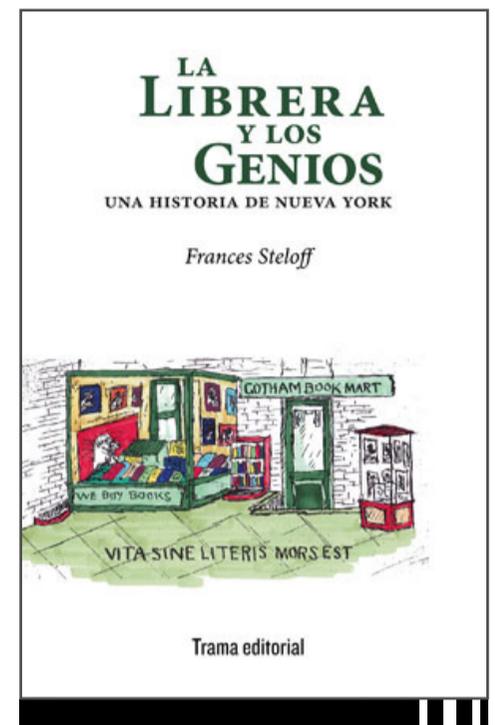
Madrid: Trama Editorial. 230 págs.

Este libro narra la aventura de una librera (Frances Steloff) y su obra Gotham Book Mart, de la que fue socia fundadora. Hija de un rabino, Steloff se convirtió en la librera más venerada de América y una bibliófila que dio respaldo y confianza a algunos de los escritores más importantes de comienzos del siglo XX.

Steloff, fundadora del Gotham Book Mart (GBM), defendió la obra de muchos autores, entre otros: Henry Miller, Gertrude Stein, Ezra Pound, Marianne Moore, Andre Gide, Anais Nin y James Joyce. Durante más de seis décadas, elevó el comercio a una causa personal, pasando de contrabando el *Ulises* de Joyce a los Estados Unidos en la década de 1920 y desafiando el arresto por vender la autobiografía de Gide, *If It Die*, en 1936.

Frances Ida Steloff, nacida el 31 de diciembre de 1887 en Saratoga Springs, Nueva York, de inmigrantes rusos, tuvo una infancia difícil. La pobreza extrema, la muerte de su madre a los tres años, una cruel madrastra, y la abolición forzosa de su educación formal para ayudar a cuidar de sus hermanos llevaron a Steloff a dejar su casa a los doce años y a mudarse con una próspera familia de Roxbury, Massachusetts que había conocido mientras vendía ramos de flores a ricos veraneantes en Saratoga Springs. Al final, el acuerdo no tuvo éxito y Steloff se mudó a la ciudad de Nueva York en 1907.

A mediados de diciembre de 1919, Steloff vio una tienda de una habitación en un sótano en alquiler en el corazón del distrito teatral. El 1 de enero de 1920, Gotham Art and Book Mart abrió en el 128 West 45th Street (primero de los cuatro emplazamientos que tuvo a lo largo de su existencia). El inventario consistía en 175 volúmenes personales, muchos de los cuales Steloff había recibido como regalo. Durante ochenta y siete años, desde su fundación en 1920 por Frances Steloff, GBM sirvió no solo como una tienda donde se podían comprar libros nuevos, de segunda mano y raros, sino también como uno de los principales salones literarios de la ciudad de Nueva York y fue “una fuerza que ayudó a dar forma a la literatura moderna”.



Además, era un lugar donde encontrar entre sus clientes habituales a personajes como H. L. Menck- ken, Eugene O'Neill, J. D. Salinger, Charles Chaplin, John Updike, Edward Albee, Martha Graham, Ina Claire, R.H. Burnside, William Carlos Williams, Ezra Pound, D. H. Lawrence y E. E. Cummings.

Andreas Brown, el sucesor de Steloff, se vio en la necesidad de venderlo en 2007. En 2009 un donan- te anónimo donó el inventario a la Universidad de Pennsylvania.

El libro está basado en un artículo que se hizo en 1975 en el *Journal of Modern Literature* (4 de abril de 1975). Ahora, ese artículo, recreado y enriquecido se convierte en este libro que nos hace pensar en el papel de las librerías en la construcción de un público durante el modernismo. En otras latitudes hubo también librerías comprometidas con la promoción de la cultura modernista, como las dirigidas por Sylvia Beach (*Shakespeare and Company*), Adrienne Monnier (*La Maison des Amis des Livres*) y Frances Steloff (*Gotham Book Mart*).

Para conformar el nuevo libro se ha añadido una larga presentación de manos del escritor español José Manuel de Prada-Samper, que tuvo la suerte de conocer también a la Srta. Steloff. Al final de la obra, el Epílogo corre a cargo de Matthew Tannenbaum, que también la conoció cuando Steloff ya era mayor, pero confiesa deberle su profesión, la de librero. Tanto Prada como Tannenbaum salpican sus respectivas exposiciones con datos autobiográficos que nos ayudan a entrar de un modo más penetrante en la figura de Frances Steloff.

La obra está dividida en cuarenta y ocho epígrafes (breves) en los que se narran aspectos relativos a ese personaje y su relación con GBM. La lista de autores que pasaron por este espacio cultural, o que se vieron beneficiados por su apoyo, es interminable. Además de los cuarenta y ocho epígrafes, se hacen alusiones en algunos momentos de la obra, como en las páginas 229-230.

No cabe duda que *Gotham Book Mart* ha sido una institución cultural de primer orden en la ciudad de Nueva York y que su historia se entrelaza con la historia de la ciudad. De ahí que su subtítulo esté muy bien elegido: *Una historia de Nueva York*. Yo solo añadiría que tengo la desgracia de no haberla conocido, a pesar de los ventiséis veranos pasados en Nueva York.

Para continuar profundizando en esta librería y su gestora: "Frances Steloff." *Dictionary of Literary Biography*, <http://galenet.galegroup.com>, y Rogers, William Garland, *Wise Men Fish Here: The Story of Frances Steloff and the Gotham Book Mart* (New York: Harcourt, Brace & World, 1965).

José Luis Guzón Nestar.

DEL ISLAM POSTMIGRATORIO AL ISLAM ESPAÑOL. ¿PUEDEN LOS MUSULMANES SER ESPAÑOLES?

SUSAETA MONTOYA, F. (2020)

Burgos: Fonte-Montecarmelo. 247 págs.

Este libro nos presenta una reflexión oportuna y actual sobre la realidad del islam en la España actual. Que venga de mano de un sacerdote intelectual, creo que le añade mucho valor a este análisis, que, por otra parte, no quiere ser solo literario, textual.

El subtítulo del libro, *¿Pueden los musulmanes ser españoles?*, como su mismo autor indica, no es meramente provocativo, sino que tiene la finalidad de evocar, de sacar a la luz, muchísimos sentimientos contradictorios (cf. p. 9) que, a modo de *pre-juicios* o *pre-comprensiones*, nos abran de un modo lúcido a entender el fenómeno del islam en España, cuando nos vamos acercando al primer cuarto del siglo XXI.

Las estadísticas nos dicen, lo recoge el libro, que en España hay aproximadamente dos millones de musulmanes y que esta cifra ha crecido exponencialmente. España, a 1 de enero de 2020, contaba con siete millones de personas de cultura no española, lo que representa un 15% de la ciudadanía. Si tenemos en cuenta que a comienzos de siglo (2001) solo eran 2,3% podemos suponer y acercarnos a esta realidad con mayor lucidez y realismo. De ese 15% de la ciudadanía de origen extranjero, el 4% serían este algo más de dos millones de musulmanes de los que hablamos. Se prevé que para 2025 ese porcentaje pueda alcanzar el 7%. Independientemente de los datos estadísticos, el autor quiere confrontarnos con la realidad, con la evidencia de que “en España, al igual que sucedió en otros países europeos en décadas pasadas, hemos pasado de la ‘presencia de los musulmanes’ a la ‘presencia del islam’”. Forma ya parte de nuestra vida cotidiana. Se visibiliza en la calle, en los comercios, en las escuelas... Además, y no podemos perderlo de vista puesto que se trata de un dato crucial, el islam ha llegado para quedarse” (p. 19).

Desde esta perspectiva realista arranca el libro, un libro que cuenta con prólogo, seis partes (seis capítulos) y un epílogo. Su pretensión es poner en positivo (inventar, en cierto modo) ese islam español; es decir, ir superando la comprensión de un “islam en España” para establecer un “islam español”, acorde a la cultura, política, pensamiento, tradiciones... españolas. La razón es clara: un universitario español



musulmán no quiere vivir su sumisión a Alá con esquemas de Marruecos, Senegal o Arabia Saudí; quiere ser musulmán a la manera española actual. Se siente un joven más, que comparte con el resto de sus compañeros parecidos ideales, y la fidelidad a su credo religioso no tiene por qué aislarle del resto (sino más bien todo lo contrario). Empresa que reconoce difícil a lo largo del libro, pero no imposible (y la pujanza en nuestro país del controvertido feminismo islámico lo visibiliza), y de cuya resolución dependerá la convivencia social de las próximas décadas, el futuro común y fraterno que es posible fraguar entre todos. Para ello, se insta por un lado a los españoles no musulmanes el esfuerzo de superar un cierto complejo de superioridad (considerando el islam necesariamente provoca una cultura religiosa de segunda categoría); y a los españoles musulmanes, por su parte, el esfuerzo de una real integración. Este objetivo de “inventar” entre todos un *islam español* vale realmente la pena y justifica de sobra la finalidad de la obra.

Su autor es Fernando Susaeta Montoya, sacerdote de la diócesis burgalesa, profesor y secretario de la Facultad de Teología del Norte de España con sedes en Burgos y Vitoria. Es doble doctor: doctor en Teología Espiritual por esta misma Facultad. Y doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha publicado ya numerosos libros, entre los que destaco: *La conciencia trágica en Fernando Savater y José Antonio Marina* (2006); *Introducción a la filosofía africana. Un pensamiento desde “el cogito de la supervivencia”* (2010); *El diálogo interreligioso en 50 claves* (2014); *Hacia una misión mundial. Retos y posibilidades* (2015) y *El mensaje cristiano* (2019).

La obra me parece muy oportuna, pero más allá de su atinado y claro lenguaje, más allá de la excelente edición a la que acostumbra Fonte-Monte Carmelo, más allá de la oportunidad del texto, los trabajos de Fernando Susaeta siempre están dotados de un carácter experiencial, de una vida, de una vivencia, que en este caso puede ser fruto del conocimiento que él ha ido adquiriendo personalmente sobre los grupos islámicos, tanto en países lejanos con fuerte presencia musulmana como es el Chad (África) adonde acude con regularidad a impartir clases de filosofía, como en la provincia de Burgos (Miranda, Aranda, Burgos, además de otras pequeñas localidades en que hay núcleos de personas que profesan la fe de Mahoma).

José Luis Guzón Nestar.