

Educación, Innovación y Formación

VOLUMEN 1 DICIEMBRE 2019



IMAGEN PORTADA: OBRA DE MANUEL PEREZ

REIF VOL. 1 DICIEMBRE 2019





Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)

Volumen 1

Murcia (España), diciembre 2019



Edita:

© Región de Murcia Consejería de Educación y Cultura Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

• Presidenta

María Esperanza Moreno Reventós Consejera de Educación y Cultura

Vocales

María Yolanda Muñoz Gómez Secretaria General de Educación y Cultura

Carlos Albaladejo Alarcón Director General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad

Sergio López Barrancos Director General de Evaluación Educativa y Formación Profesional

Juana Mulero Cánovas Directora General de Planificación Educativa y Recursos Humanos

Verónica López García Directora General de Centros Educativos e Infraestructuras

Rafael Gómez Carrasco
Director General de Bienes Culturales

Consejo Editorial

• Presidenta de honor

Pilar Arnaiz Sánchez

Director

Andrés Escarbajal Frutos

Vocales

Celestino Avilés Pérez
Carlos F. Garrido Gil
Luis Eduardo Gómez Espín
José Manuel Guirao Lavela
Elena Ladrón de Guevara Mellado
Víctor Javier Marín Navarro
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Francisco Javier Soto Pérez

Secretario

Tomás Izquierdo Rus

Bases de datos e indexación

Rosana López Carreño Cosme Jesús Gómez Raimundo Rodríguez Jose María Puigcerver Cuadrado

Maquetación

Ana Isabel Ponce Gea Carmen Mª Caballero García David López Ruiz

• Apoyo a la metodología y la estadística

Javier Maquilón Sánchez Francisco Ibáñez López

• Administración

José Ángel Martínez Carrasco Francisco Gabriel Marín López **Editorial**

Me complace enormemente saludar a los lectores de un nuevo número de

nuestra Revista de Educación, Innovación y Formación. La comunidad

educativa de la Región, y de todo el país, dispone en estas páginas de un foro de

debate y un espacio para compartir experiencias.

REIF nació este mismo año, con un número cero, y presentamos ahora el

primer volumen. Se trata de una revista del máximo rigor científico, fruto de la

colaboración entre distintas instituciones del ámbito de la educación y editada

por la Consejería de Educación y Cultura.

En un mundo tan cambiante como el de la educación, se hace necesario

mantener una constante reflexión y un permanente análisis. Los cambios

sociales tienen una inmediata repercusión en el ámbito educativo; a su vez,

desde las aulas se propician transformaciones que afectan al conjunto de la

sociedad. Cambian las metodologías, se aplican las nuevas tecnologías, se

experimenta con los espacios; y todo con un objetivo: brindar la mejor

educación posible a nuestros alumnos.

Estoy convencida de que REIF nos ayudará a avanzar hacia ese objetivo

compartido.

Mª de la Esperanza Moreno Reventós

Consejera de Educación y Cultura

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- Efecto de la inteligencia corporal sobre la motivación en el alumnado de secundaria Paula Planes Máiguez 8 **PDF** - Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes Lorenzo Antonio Hernández Pallarés y Laura Moñino Belando 18 **PDF** - Programa de mediación del IES Alquibla: un proyecto global para prevenir el acoso José Luis González García 33 **PDF** - Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores de salud del docente Carlos Rodríguez Rojo, Mariano Meseguer de Pedro y Mª Isabel Soler Sánchez 45 **PDF** - Utilización docente de la Metodología de Juegos de Escape en los Ciclos Formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad Isabel Frutos, Juan José Hernández, Manuel Madrid e Iluminada Mingorance 62 **PDF** - La Acción Tutorial: Espacio para la Gestión del Tiempo en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Mediante TICs Antonio Gallardo García 81 **PDF** - La Creatividad desarrollada a través de la Danza en la Etapa de Educación Primaria Beatriz Sánchez Commes 97 **PDF** - Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas

116

PDF

Lorena Soriano Carpena



Efecto de la inteligencia corporal sobre la motivación en el alumnado de secundaria

Paula Planes Máiquez Instituto de Educación Secundaría El Carmen

Resumen

La presente investigación, pretende conocer y desarrollar la inteligencia corporal-cinestésica abordada dentro de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en el alumnado, para comprobar si ésta influye de forma directa en la motivación de los discentes. Esta investigación se ha llevado a cabo con los alumnos y alumnas de 1° ESO de un instituto de la Región de Murcia. Para conocer dicho propósito se han desarrollado, una serie de cuestionarios para el alumnado, aplicando el cuestionario de inteligencia corporal y la escala atribucional de motivación del logro. Esta investigación, se llevará a cabo en un centro educativo, en el que se realizarán cuatro sesiones en este periodo, sobre inteligencia corporal, para así poder evaluar si ambas variables (inteligencia corporal y motivación) influyen de manera directa en el alumnado.

Palabras claves: Inteligencias múltiples, motivación, inteligencia corporal, aprendizaje,

Effect of body intelligence on motivation in secondary school students

Abstract

The aim of this research is to know and develop the body-kinesthetic intelligence in students, found within the theory of multiple intelligences of Gardner, in order to check if this directly influences their motivation. This research has been carried out with students of the first year of Secondary School in an institute from the Region of Murcia. In order to achieve this purpose, different questionnaires have been filled by students such as the body intelligence one or the attribution scale of motivation achievement. This research will be carried out in education center, in which four sessions related to body intelligence will be developed in order to assess whether both variables (body intelligence and motivation) directly influence the students

Keywords: Multiple intelligences, motivation, body intelligence and learning

Introducción

La base principal de este investigación, es el descubrimiento y conocimiento de las habilidades y talentos de cada alumno y alumna, referidos a la inteligencia corporal, potenciándolos, desarrollándolos y ejecutándolos, consiguiendo así, la mejora instantánea del resto de conocimientos, habilidades y destrezas que provocan un desarrollo íntegro de los adolescentes, en su progreso holístico y que como consecuencia, se produce un incremento de la motivación de los discentes, ante el logro de objetivos frente al aprendizaje, no solo en lo académico sino también en lo personal y social.

La investigación, está orientada al desarrollo de las habilidades corporales de los alumnos y alumnas, integrando la diversidad en todas las acciones, el enriquecimiento en los aprendizajes y considerando el desarrollo de cada talento y habilidad de manera personalizada, para conseguir de esta manera, una ampliación de la motivación intrínseca.

Todas las sesiones y objetivos planteados en esta investigación tienen como base la teoría de las inteligencias múltiples, el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo, sin descuidar la creatividad, motivación y la regulación emocional como puntos principales de desarrollo del alumnado, con la finalidad

de desarrollar las competencias y saberes principales de nuestra sociedad, consiguiendo así, el éxito personal, profesional y social. Esta teoría de las inteligencias múltiples propone una visión nueva de la inteligencia, desechando la visión limitada que tenemos de inteligencia única y general, propuesta por la genética, la neurología, la antropología y la psicología.

Howard Gardner (2002), psicólogo, educador e investigador de la Universidad de Harvard, además del pionero en trabajar en esta teoría, defiende que cada persona tiene al menos ocho inteligencias, y que éstas, trabajan juntas, aunque sean semiautónomas.

Más concretamente podemos definir la inteligencia corporal como la capacidad para usar el propio cuerpo, expresar emociones a través de él, crear productos nuevos con este empleando el cuerpo o algunas de sus partes. Permite utilizar el cuerpo para realizar actividades como pueden ser el atletismo, la danza, el arte dramático, etc. que expresan las ideas y sentimientos propios de las personas. Se relaciona con la coordinación, fuerza, flexibilidad, velocidad, elasticidad.

La investigación ofrecida por Ahmand, Seman, Awang y Sulaiman (2015), se observa como la motivación en alumnos y alumnas de bajo rendimiento en la asignatura de Historia aumenta, con la aplicación del modelo de Gardner en la práctica del profesorado.

Además, Ryniewicz (2012), explica que conocer los intereses y motivaciones del alumnado, ayudará a explotar sus habilidades. Ofrecer contenidos para cada tipo de inteligencia adaptados a cada alumno, será el mejor impulso para promover su motivación.

Objetivos

Los objetivos de la investigación serán propuestos según la necesidad del centro y el contexto de los alumnos y alumnas.

Objetivo general: Comprobar si existe diferencia significativa en la motivación del alumnado de 1º curso de ESO de un Instituto de la Región de Murcia, tras participar en el programa de inteligencia corporal diseñado en torno a las necesidades de su contexto

Los objetivos específicos que conforman este objetivo general son los siguientes:

Objetivo Específico 1: Analizar como varia el interés del alumnado una vez que se ha desarrollado e intervenido a través de las sesiones plateadas de inteligencia corporal

Objetivo Específico 2: Estudiar los resultados antes y después del desarrollo del programa en relación con las tareas escolares (pretest y postest)

Objetivo Específico 3: Valorar los resultados obtenido teniendo en cuenta el esfuerzo que lleva a cabo el alumnado antes y después de transcurrir las sesiones

Objetivo Específico 4: Estimar si mejoran los resultados en torno a la satisfacción del alumnado, teniendo en cuanto los resultados antes y después de la investigación

Objetivo Específico 5: Comprobar los resultados obtenidos tras la intervención a través de la inteligencia corporal en torno a la competencia del profesorado

Objetivo Específico 6: Estudiar la relación entre la inteligencia corporal de los discentes y su motivación hacia el logro de objetivos.

Población y muestra

La muestra de esta investigación está formada por 21 alumnos/as (N=21) de 1º curso de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, ubicado en un barrio céntrico de la Ciudad de Murcia y el cual depende de la Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Murcia. En las siguientes tablas, podemos además ver la proporción de alumnos según el sexo (tabla 1) y de estos, cuales practica actividades corporales (tabla 2).

Tabla 1
Proporción de alumnado según sexo

				Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	hombre	13	61,9	61,9	61,9
	mujer	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabla 2
Alumnado que practica o no actividades corporales

				Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	Si	18	85,7	85,7	85,7
	No	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Instrumentos

Los cuestionarios utilizados para llevar a cabo la investigación, son los siguientes:

- Cuestionario referido a la teoría de las Inteligencias Múltiples, en concreto la inteligencia corporal.

El cuestionario utilizado para esta investigación, consta de un total de 10 items, donde el alumno debe indicar con una (X) con que afirmaciones se siente identificado y refleja su forma de ser, frente a las habilidades y acciones en torno a la inteligencia corporal.

- Escala atribucional de motivación de logro.

Esta escala, está compuesta de 22 items, donde el alumnado evalúa a través de una escala definida del 1 al 9 cada una de las cuestiones.

Los 22 items, se agrupan en cinco factores principales:

El factor 1, evalúa la motivación referida al interés de los alumnos y alumnas

El factor 2, evalúa la motivación en torno a las tareas y capacidad del alumnado

<u>El factor 3</u>, se refiere a la motivación en relación con el esfuerzo que realizan los dicentes en su aprendizaje

El factor 4, evalúa la motivación en torno al aprendizaje y satisfacción del alumnado

El factor 5, evalúa la motivación en relación con la enseñanza del profesorado y su capacidad pedagógica

Análisis de datos

Debido a las características de nuestra intervención, llevaremos a cabo un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, llevando a cabo, una medida de las variables antes de la intervención y otra de manera posterior, y comparando los resultados obtenidos en ambos momentos.

Para llevar a cabo el análisis de datos, se realizará la media de los 5 factores a evaluar con respecto a la motivación, así como el cálculo en puntuación directa en inteligencia corporal de cada uno de los alumnos y alumnas tanto en el pretest como postest.

Las cuatro sesiones, tendrán lugar en un aula facilitada por el centro para tal uso, así como en el patio exterior del centro educativo, los cuales disponen de los recursos necesarios para el desarrollo de las tareas planificadas.

Las sesiones que se llevarán a cabo, se expresan de forma simplificada en el siguiente cuadro.

SESIÓN	OBJETIVOS	DESARROLLO	
"TODOS A UNA"	Potenciar la conciencia corporal, estimular el ritmo y desarrollar el trabajo en equipo	Por equipos deberán seguir todos las mismas directrices para avanzar como si fueran en una piragua	
"TÚ CUERPO CUENTA"	Trabajar las emociones y sentimientos, potenciar la creatividad y desarrollar el movimiento libre y coordinado	Se escribirán por grupos 3 palabras de diferentes categorías, luego deberán representarlas a través de movimiento	
"EL DEPORTE IDEAL"	Fomentar el trabajo en equipo, estimular la imaginación y promover la motivación por el deporte	Cada grupo deberá inventar un deporte, con sus normas, equipación nombre luego deberán enseñarlo al resto de la clase	
"LA UNIÓN HACE LA FUERZA"	Fomentar la confianza entre los alumnos/as, desarrollar estrategias en grupo y trabajar en equipo hacia la consecución de una meta común	En grupos se formará un tren en fila donde todos llevarán los ojos tapados menos el último que deberá guiar al resto para llegar a la meta y esquivar los obstáculos	

Al tratarse de una muestra inferior a 30, se aplicará técnicas inferenciales no paramétricas de análisis de datos, en este caso se empleará, la prueba de Wixcolson, para dos muestras relacionadas, para comprobar la relación entre el postest y el pretest con variables cuantitativas.

Resultados

Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest y postest, por los 21 alumnos participantes, en los cinco factores estudiados han sido recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 3
Puntuación media en los factores de motivación

FACTORES	PRETEST	POSTEST	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
Factor interés	5,99	6,83	P=0,00
Factor tareas escolares	5,62	6,85	P=0,00
Factor esfuerzo	5,91	6,66	P=0,02
Factor satisfacción	5,28	5,45	P=0,02
Factor competencia del profesorado	4,19	5,66	P=0,00

Respondiendo al último objetivo de esta investigación, se pretende comprobar si existe relación entre la puntuación directa obtenida por el alumnado en inteligencia corporal, en relación con la media obtenida de manera global en la motivación.

En el siguiente grafico de barras, se representa la puntuación directa en el test de inteligencia corporal, obtenida por los participantes de esta investigación.



Gráfico 1. Puntuación directa en el test de inteligencia corporal.

Tras analizar los resultados, a través de un estadístico descriptivo, se puede observar, que la media en inteligencia corporal del alumnado participante es de 5.90.

Además, de comparar si existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación general obtenida en motivación, según la inteligencia corporal del alumnado, podemos afirmar que a través de los rangos obtenidos que se pueden visualizar en la siguiente tabla, que no existe relación entre la PD en inteligencia corporal y la motivación de los discentes.

Tabla 4
Relación entre PD en inteligencia corporal y motivación

Rangos				
	agrupado	N	Rango promedio	
motivación_pretest	Bajo	8	9,25	
	Medio	6	10,17	
	Alto Total	7 21	13,71	
motivación_postest	Bajo	8	8,75	
	Medio	6	10,75	
	Alto	7	13,79	
	Total	21		
Estadísticos de prueba ^{a,b}				
	motivación_pretest	motivación_pos	tet	
Chi-cuadrado	2,084	2,474		
Gl	2	2		
Sig. asintótica	,353	,290		

Tras los resultados, se puede observar como no existe una diferencia significativa entre la puntuación directa obtenida en inteligencia corporal con respeto a los resultados medios obtenidos en motivación por el alumnado con un 0,35 en prestest y 0,29 en postest.

Discusión y conclusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, debemos afirmar que si el alumnado de secundaria desarrolla su inteligencia corporal, obtendría mayor motivación hacia el logro, ya que, durante el estudio de los 5 factores analizados, se ha observado una tendencia al alza.

Además, Marti (2017), afirma que trabajar a través de una metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples desarrolla una mayor motivación en el alumnado.

Revisando los objetivos específicos de la investigación, podemos indicar que, atendiendo a los resultados obtenidos en motivación en función de los cinco factores estudiados, que existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en motivación antes de la intervención en el aula y después de ella, por tanto, se puede afirmar, que el alumnado adquiera una mayor motivación una vez trascurrido el programa diseñado en torno al desarrollo de la inteligencia corporal.

A su vez, refiriéndonos al último objetivo, donde se indica que puede desarrollarse a una mayor motivación en aquellos alumnos y alumnas con mayor PD en inteligencia corporal, no se puede afirmar, que exista relación entre estas dos variables al tener en cuenta los resultados obtenidos y analizados tras la investigación.

En conclusión, podemos afirmar, que trabajar a través de una metodología diseñada en función de la teoría de las inteligencias múltiples y en concreto, desarrollar habilidades en torno a la inteligencia corporal en el alumnado, mejora de forma significativa la motivación de los discentes

Por todo esto, creo necesaria la implementación de programas y medidas que apoyen esta teoría y ayuden a la mejora de desarrollo de motivación en todos los centros escolares, para que el alumnado adquiera una motivación hacia el logro de objetivos que le ayude a desarrollar de una manera más eficaz competencias hacia el aprendizaje.

Además, se debe contemplar dentro del currículo no solo aquellos aspectos formales y académicos, sino nuevas estrategias de apoyo y ayuda a los alumnos y alumnas para adquirir competencias en el saber hacer dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Ahmad, A. R., Seman, A. A, Awang, M. M. & Sulaiman, F. (2015). Application of Multiple Intelligence Theory to Increase Student Motivation in Learning History. *Asian Culture and History*, 7(1), 2010-2019.
- Gardner, H. (2002). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Martí, L. (2017). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4º y 5 de Educación Primaria.
- Ryniewicz, J. (2012). Inteligencias múltiples: una estrategia motivadora. XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 18, Buenos Aires, Argentina.



Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes

Lorenzo Antonio Hernández Pallarés¹ y Laura Moñino Belando EOEP Específico de Dificultades del Aprendizaje.

Resumen

En este artículo pretendemos abordar la importancia que tiene la formación de los futuros docentes con relación a su labor profesional dentro del actual sistema educativo y cómo pueden influir en la enseñanza de los alumnos que presentan dificultades especificas del aprendizaje (DEA) dentro del aula ordinaria. Para ello, realizamos un análisis de las guías docentes del grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia, así como una entrevista a 18 alumnos matriculados en el último curso para comprobar el nivel de relación entre los créditos destinados a la enseñanza de DEA y su aprendizaje por parte de los futuros docentes. Asimismo, a partir de los resultados, exponemos una serie de aspectos que consideramos que podrían mejorar la calidad de la formación dentro del grado de Educación Primaria y la obtención de una consolidación dentro de las competencias del futuro docente.

Palabras clave: educación universal, dificultad en el aprendizaje, formación de docentes y estudiante de primaria.

¹ EOEP Específico de dificultades del Aprendizaje. Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.

Specific learning difficulties in Elementary School. The importance of the training of future teachers

Abstract

In this article we intend to address the importance of the training of future teachers in relation to their professional work within the current education system and how they can influence the teaching of students who are in the specific learning disabilities (SLD) in the ordinary classroom. To do this, we conducted an analysis of teaching guides of primary education degree from the University of Murcia, moreover we interviewed to 18 students of the last course because we wanted to evaluated the level of relationship between credits of teaching in SLD and the student's learning about this concept. In addition, as from the used of results obtained, we present a series of events that we believe could improve the quality of training within the primary education degree and it will affect to the consolidation of the future teacher's competencies.

Keywords: universal education, learning disabilities, teacher education and primary school students.

Introducción

Comenzaremos contextualizando el tema a tratar a partir de la idea general que indican Díaz (2014) y García y Moreno (2014) sobre el desafío que tiene el actual sistema educativo respecto a la realidad de las aulas, así como el hecho de cómo la ignorancia por parte de la población educativa afecta a la homogeneización social dentro de las aulas y, por ende, a la creación de situaciones desfavorables para aquellos alumnos que no se encuentran dentro de este rango de homogeneización creado (Actis, De Prada y Pereda, 1997). Asimismo, por un lado, queremos hacer alusión a Quintana (2007) y a la importancia que le da a la introducción de los alumnos dentro del aula ordinaria, puesto que se fomenta la inclusión en todos los ámbitos presentes en el centro educativo y, por otro lado, a la necesidad de una formación adecuada e innovadora por parte de los docentes que permita adaptar los contenidos y competencias curriculares según las necesidades educativas que presenten sus alumnos, tal y como subraya Perlado (2019).

Es por ello que, teniendo en cuenta la importancia de la formación del docente de cara a su labor profesional, Guaypatin, Arias, Montaluisa, Cadena y Ramiro (2017) hacen especial hincapié en que los docentes son una pieza fundamental en la enseñanza de los conocimientos y cuyo rol es el de empatizar

con los alumnos y sus necesidades, favoreciendo, de este modo, el aprendizaje de los contenidos tratados en cada una de las materias. De este modo, tal y como señala Hernández Pallarés (2012), el reciclaje y actualización permanente de los docentes para atender las necesidades educativas de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) son fundamentales para evitar una falsa igualdad dentro del sistema educativo.

Inclusión educativa, su importancia en la vida académica de los alumnos con dificultades específicas del aprendizaje

Con el aumento de alumnos con necesidades educativas dentro de las instituciones se fue desarrollando progresivamente un sistema educativo el cual promueve la equidad y la educación inclusiva, por tanto, se fue incluyendo la idea de una educación adecuada a las características y necesidades de los alumnos, independientemente de sus dificultades ya fuesen físicas, psíquicas, culturales o socioeconómicas (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015).

Asimismo, tal y como resalta Blanco (2006), durante la etapa de escolarización los alumnos no son los que se deben de adaptar al sistema al que son introducidos, sino que es el propio sistema educativo el que se debe de adaptar a sus necesidades para favorecer su participación y aprendizaje, siendo esta idea la que pretende lograr la inclusión en las aulas. A su vez, la educación inclusiva reconoce la necesidad que existe de transformar las culturas, las políticas y las prácticas dentro de los centros educativos para acoger las diversas necesidades de cada uno de los estudiantes, así como contemplar la eliminación de barreras que impidan la expansión de los objetivos del propio educando. Este concepto viene recogido por la UNESCO (2017) la cual especifica que el fin de la inclusión es la de "ayudar a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes" (p.13). Además, la educación inclusiva desarrolla habilidades y vínculos sociales, como menciona González Gil (2011). Por ello, es importante tener en cuenta, tal y como resalta Arnaiz (2009), que todas estas medidas de inclusión y apoyo deben de ser reconocidas como herramientas para responder a la diversidad, que pueden afectar en mayor o menor grado en la inclusión del alumnado según su especificidad y frecuencia de uso. Además, debemos de tener en cuenta que la elección y empleo de cada una de ellas debe de realizarse lo más individualizada posible para que sea lo más adecuada y beneficiosa para el alumno que la recibe.

Dificultades específicas del aprendizaje (DEA): definición y tipos

Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) comenzaron a diferenciarse de otros trastornos a principios del siglo pasado a partir de los estudios realizados con niños que presentaban ciertos problemas del aprendizaje

en la lectura. En la actualidad, nos encontramos con dos manuales creados por dos organizaciones diferentes donde se registran su propia descripción de las dificultades específicas del aprendizaje, por un lado, encontramos el manual CIE-10 desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y, por otro lado, el DSM-V de la American Psychiatric Association (APA).

En la CIE-10 se encuentra la DEA dentro de la subcategoría F81 titulada Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Dentro de esta subcategoría podemos encontrar varios subtipos diferentes según la sintomatología de cada persona.

- F81.0: Trastorno específico de la lectura.
- F81.1: Trastorno específico de la ortografía.
- F81.2: Trastorno específico del cálculo.
- F81.3: Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar.

Por otro lado, en el manual DSM-V define el trastorno específico del aprendizaje como un déficit específico de la capacidad para percibir o procesar información de manera eficaz y precisa, se manifiesta durante los años escolares y se caracteriza por dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas básicas en lectura, escritura y matemáticas. Dentro de este manual encontramos tres subtipos según la sintomatología que presente cada persona.

- 315.00: Con dificultades en la lectura.
- 315.2: Con dificultad en la expresión escrita.
- 315.1: Con dificultad matemática.

Asimismo, queremos incluir una clasificación propia que ha sido publicada en la Resolución de 30 de julio de 2019 donde se tratan estas dificultades como propias del aprendizaje y constan de los siguientes subtipos:

- Dificultad específica del aprendizaje del lenguaje oral (expresivo y/o comprensivo).
- Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura (vía fonológica o vía ortográfica).
- Dificultades específicas del aprendizaje de la escritura (letra y/u ortografía)
- Dificultades específicas del aprendizaje matemáticas (lógica-matemática y/o cálculo).
- Dificultades específicas del aprendizaje sensorio-motor manipulativo, pragmático, procesal o no-verbal (ahora DEA procedimental no verbal).

No obstante, es importante destacar que las DEA pueden ir asociadas a otras patologías como ocurre en el caso del trastorno específico del lenguaje (TEL) o en los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H), tal y como señala Miranda (2012) en su conferencia sobre dificultades de aprendizaje, rendimiento y TDA-H. Por tanto, dentro de esta categoría se recogen algunas que pueden presentarse junto con las DEA, las cuales son:

- Alumnos con inteligencia límite.
- Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H).

• Dificultades del aprendizaje por experiencias adversas a la infancia.

Actualidad de las DEA. Prevalencia de las dificultades específicas del aprendizaje y leyes educativas vigentes

A día de hoy, tenemos que tener especial consideración en la realidad que se presenta en las aulas, para ello nos hemos apoyado en la literatura, a destacar el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V, 2014) y a Defior, Serrano y Gutiérrez (2015), los cuales indican que se ha incrementado el número de alumnos con DEA en edad escolar siendo entre el 5 y el 15 % de los niños de edad escolar. Por otro lado, según los datos obtenidos del Plumier, los alumnos matriculados en la Región de Murcia diagnosticados con DEA son 13807, lo que supone un aumento de 643 alumnos en comparación a las cifras registradas en el año 2018. Mientras que en el estudio realizado por Carrillo, Miranda, Pintado y Leal (2012) en los cursos de 4.º y 6.º de Educación Primaria de 19 colegios del municipio de Molina de Segura (Murcia) se pudo comprobar que de los 1257 participantes del estudio 129 presentaban un retraso grave en la eficiencia lectora, lo que supone un 10% de la población escolar de estos cursos.

Por este motivo, debemos tener en cuenta el cambio progresivo en el sistema educativo y la introducción de las DEA en las aulas ordinarias, por ello, vemos conveniente realizar una breve revisión de las leyes educativas en España a nivel de inclusión educativa en primaria. Dentro de estas leyes abordaremos aquellas que siguen vigentes en la actualidad y que recogen artículos focalizados en DEA, entre las que encontramos la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La LOE (LOE, 2006, p. 17168) hace "énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten". Igualmente, indica que las administraciones educativas deben asegurar los recursos necesarios para lograr el máximo desarrollo de las capacidades personales de los educandos, así como los objetivos establecidos a nivel curricular. Posteriormente, se redactó la LOMCE donde se recogen algunos artículos y especificaciones sobre estas dificultades, entre ellos queremos hacer especial alusión al artículo 79 bis, el cual se centra en los alumnos con DEA.

Por otro lado, a nivel regional nos encontramos con diversas leyes entre las que destacamos el Decreto n.º. 259/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; con el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria, aparecen varios artículos donde se especifican que la intervención educativa debe poner énfasis en la atención personalizada, prevención, realización de diagnósticos y puesta en práctica (artículo 12.4 y 16) y las funciones del tutor

con relación al proceso de aprendizaje, detección precoz, asesoramiento y colaboración en DEA y TDA-H (artículo 14.4 y 16); con la Orden de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de DEA y TDAH; y con la Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

Dificultades de los docentes en las aulas de los centros educativos

Una vez indicada la prevalencia de alumnos con DEA que podemos encontrar en los centros y las leyes vigentes en el actual sistema de educación, es importante tener en cuenta la realidad de las aulas por parte de los tutores y los profesores de apoyo. Para ello destacamos, por un lado, a García y Moreno (2014), los cuales, a partir de una investigación en diversos centros educativos, pudieron comprobar que cuando la escuela presenta diversidad en sus educandos, un currículo organizado y sistemas de participación y prácticas educativas basadas en la igualdad, era cuando se fomentaba el desarrollo personal y el aprendizaje de los alumnos; y por otro lado, a Pascual (2003) que recoge algunas de las dificultades que perciben los docentes en su desempeño profesional para generar un entorno heterogéneo, tal y como describen los anteriores autores, y las cuales son expuestas a continuación.

Tabla 1

Dificultades del profesor tutor y profesor de apoyo

Profesor tutor	Profesor de apoyo
Falta de formación para un buen	Limitaciones temporales en el apoyo y
funcionamiento en su vida laboral	asesoramiento para docentes y padres
Dificultades para llevar a cabo las	Falta de relación entre el trabajo realizado en
adaptaciones curriculares por modificar el	el aula de apoyo y el que se desarrolla en el
ritmo y esquemas de trabajo	aula ordinaria
Tiempo limitado para una intervención	Su formación previa no es del todo adecuada
adecuada a las necesidades de los alumnos	para la actualidad de las escuelas
Bajas expectativas en el área académica	
Conductas disruptivas en el aula	

Asimismo, dentro de los resultados pertenecientes al artículo de Pascual (2003), los docentes especializados en educación especial indican que reciben su formación a partir de asignaturas que clasifican los déficits de una manera

poco práctica por centrarse en características puras y no en la posible diversidad dentro de un mismo diagnóstico. Mientras que la formación de los docentes de aulas ordinarias se viene limitando a un máximo de dos asignaturas que tratan sobre la diversidad en el aula. Es por este motivo por el que consideran que es necesaria una formación sobre los distintos tipos de diversidad en el alumnado para todos los docentes presentes tanto en aulas específicas como en ordinarias y se lleve a cabo durante toda la carrera académica.

En esta misma línea, encontramos en el artículo de Candeias y Cubo (2008) una serie de encuestas donde indican que la mayoría de los profesores consideran que la formación que poseen es adecuada para trabajar con las discapacidades a las que se enfrentan, pero necesitan formación destinada a la enseñanza adecuada para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además, advierten que, a nivel general, los profesores tienen falta de formación/información en el área de Educación Especial y que a veces se preocupan por planificar las clases y adaptarlas particularmente a cada discapacidad con antelación. Asimismo, los profesores cuya formación se ha centrado en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que aquellos profesores que no se han especializado en esta rama.

Marco empírico

Apoyándonos en los contenidos expuestos anteriormente, hemos querido comprobar el nivel de formación en DEA de los futuros docentes de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Por ello, hemos comprobado si el temario, a partir de las guías docentes facilitadas por la facultad, ofrecen un contenido interdisciplinar y específico en las asignaturas abordadas a lo largo de toda la carrera, así como conocer cómo se desenvuelven los alumnos de último grado cuando se les presenta un caso práctico de DEA, puesto que tal y como indicaban Díaz, Figueroa y Tenorio (2007) el docente debe de ser capaz de actuar de forma adecuada y en el momento según la situación en la que se encuentre. A su vez, creemos que es fundamental conocer la opinión de los propios alumnos sobre su formación académica puesto que, como indica Susinos y Ceballos (2012), deberá de tenerse en consideración las valoraciones de los estudiantes no solo como fuentes para recabar datos, sino como un pilar fundamental en el cambio dentro del sistema académico.

Objetivos

- Analizar el grado de formación en DEA en el Grado de Educación Primaria.
 - 1. Comprobar el número de asignaturas que incluyen contenido sobre DEA.
 - 2. Averiguar el nivel de conocimiento sobre DEA que tienen los

- alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria.
- 3. Conocer la opinión de los alumnos y futuros docentes sobre su formación académica universitaria.

Metodología: muestra, contexto e instrumento

A la hora de realizar nuestra investigación hemos tomado como muestra un total de 18 sujetos pertenecientes al grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Todos ellos matriculados en el último curso en el periodo académico 2017/2018 y cuyas edades estaban comprendidas entre los 21 y los 25 años, siendo un 83,3 % mujeres y un 16,7 % hombres. Por otro lado, hemos analizado los contenidos de las guías docentes de las asignaturas en las que estuvieron matriculados los sujetos, dando un total de 133 guías docentes pertenecientes a los cuatro cursos que conforman el grado y que pertenecen a los periodos académicos comprendidos entre el 2014 y el 2018.

Por otro lado, según Veruska (2012) y Hernández e Izquierdo (2015) el diseño de nuestra investigación es de corte cualitativo, más concretamente descriptivo simple debido a que recogemos e interpretamos la información centrada en un objetivo específico, permitiendo así el uso de una muestra pequeña.

Asimismo, los instrumentos de recogida de información, por un lado, han sido un listado de los temas que contenían cada guía docente y, por otro lado, una entrevista elaborada y evaluada previamente por un equipo de expertos la cual consistía en 14 ítems englobados en dos bloques, el primero centrado en los contenidos e intervención en DEA y el segundo en la opinión y valoración de los sujetos sobre su aprendizaje en el grado.

A nivel de variables tenemos las siguientes:

- Independientes: número de asignaturas troncales y específicas de cada mención que incluyen DEA.
- Dependientes: Nivel de conocimientos en DEA por parte de los sujetos según su formación troncal y mención cursada.
- Control: las guías pertenecerán a los cursos académicos en los que los alumnos hayan estado matriculados, todos los alumnos estarán en el último curso de grado y las entrevistas se realizarán al final del curso académico 201/2018.

Análisis de resultados y discusión

Para el análisis de datos hemos creado diversas redes semánticas tanto para las guías docentes según el curso académico como para cada ítem de la entrevista realizada. Dichas redes semánticas las hemos elaborado con el programa Atlas.ti versión 7.

 Objetivo específico 1: comprobar el número de asignaturas que incluyen contenido sobre DEA.

Para este objetivo se diseñaron varias redes semánticas cuya finalidad era acotabar las asignaturas de un único curso o mención, no obstante, se diseñó una donde se especificaban todas las asignaturas del grado de Educación Primaria que albergaba contenidos en DEA. En esta última podemos comprobar que solo existen seis asignaturas que especifican en su guía docente distintos aspectos sobre DEA según el objetivo de la asignatura. No obstante, queremos resaltar que solo una asignatura es troncal, es decir, obligatoria, mientras que las otras cinco pertenecen dos a la mención de apoyo educativo en dificultades de audición y lenguaje, dos a la mención de educación intercultural y dificultades de aprendizaje y una a la mención de necesidades específicas de apoyo educativo.

Por tanto, podemos decir que la mayoría de asignaturas donde se incluye contenido relacionado con DEA se encuentran en asignaturas optativas pertenecientes a las menciones del grado, es decir, de los 240 créditos que conforman la carrera solo 28,5 introducen contenido sobre DEA. No obstante, los alumnos no llegarán a cursar todos esos créditos debido a que dependen de la mención en la que se matriculen, pudiendo realizar una formación en DEA comprendida entre los 6 créditos, de formación obligatoria en primer curso, hasta los 18 si deciden cursar la mención de Educación intercultural y dificultades de aprendizaje.

 Objetivo específico 2: Averiguar el nivel de conocimiento sobre DEA que tienen los alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria.

Para analizar este objetivo se creó una red semántica por cada ítem de la entrevista dedicada a las DEA y, en ellas, se muestra una comparativa de las respuestas ofrecidas por los sujetos según la mención en la que estuviesen matriculados. De esta manera podemos decir que los alumnos, en cuya mención no se encontraban asignaturas donde se trabajase estos conceptos, eran incapaces de realizar una adaptación de los supuestos de DEA dados en cada ítem; pudiendo destacar los alumnos de apoyo educativo en dificultades de audición y lenguaje y de educación intercultural y dificultades de aprendizaje, los cuales sí dieron una contestación más próxima a una adecuación en las adaptaciones según la tipología, sin embargo, en el ítem sobre discalculia todos los sujetos entrevistados no supieron idear una adaptación concreta según las necesidades presentadas.

Por consiguiente, haciendo uso de los datos obtenidos en el objetivo anterior, podemos relacionar de manera directa el número de créditos con el conocimiento de los alumnos y su capacidad a la hora de responder a las preguntas de la entrevista.

3. Objetivo específico 3: Conocer la opinión de los alumnos y futuros docentes sobre su formación académica universitaria.

En este objetivo cada red semántica se focalizaba en distintos aspectos de las asignaturas y de las metodologías empleadas, es decir, se centraban en el temario, en el modelo pedagógico empleado durante su formación académica y en las modificaciones que realizarían a partir de su experiencia. Tras las entrevistas la mayoría de los alumnos indican que la formación en DEA, a nivel troncal, es escasa y que es complicado elaborar unas adaptaciones adecuadas a las características del alumno puesto que, tal y como se aprecia en los resultados de los objetivos anteriores, una parte de la población entrevistada solo había accedido a contenidos específicos en DEA en una asignatura troncal y el resto como mucho habrían tenido dos asignaturas más en sus menciones, dejando cierta laguna en la puesta en práctica de los contenidos aprendidos. Asimismo, remarcan la importancia de las prácticas y seminarios dentro de las asignaturas para fomentar el asentamiento de los contenidos y su uso tanto en su futura labor profesional como en las prácticas universitarias existentes. Por otro lado, algunos alumnos resaltan que la falta de temario específico en DEA sea debido a la temporalidad de las asignaturas y a que, a veces, sienten que los contenidos se solapan y, por tanto, que no se aprovechan al máximo las horas lectivas.

Conclusión

Tras lo expuesto en los puntos anteriores y basándonos en el artículo de Díaz, Figueroa y Tenorio (2007), los cuales hacen especial hincapié en la importancia de conocer las debilidades y fortalezas de la formación de los futuros docentes relacionado con la actualidad en las aulas y las necesidades presentes en ellas, podemos llegar a la conclusión de que el actual sistema académico de los alumnos del grado de Educación Primaria no cumple los objetivos de formación necesarios para generar un sistema educativo heterogéneo, tal y como recomiendan García y Moreno (2014). No obstante, a partir de las respuestas dadas por los alumnos en el bloque de preguntas destinadas a su opinión y de cara a la importancia que tienen sus valoraciones para conseguir un cambio en los contenidos académicos, como refleja el artículo de Susinos y Ceballos (2012), consideramos apropiado generar unas competencias básicas en formación relacionadas directamente con la actualidad en las aulas. Por ello, destacamos el artículo de Muñoz Cadavid (2004) donde se recogen una serie de objetivos que el profesor debe de conocer y llevar a cabo en su labor dentro de las aulas. Estos están relacionados con las necesidades educativas especiales, no obstante, se pueden emplear en la intervención de alumnos con DEA:

 Analizar y conceptualizar las distintas dificultades presentes en los educandos diferenciando las características básicas de las mismas, así como comprender la situación emocional que pueden presentar.

- Conocer la normativa vigente respecto a la escolarización y las estrategias y técnicas que permitan intervenir en el aula de manera inclusiva.
- Observar y valorar el entorno en el que se encuentran los alumnos y las relaciones interpersonales que se generan en él.
- Fomentar la participación y colaboración entre escuela, familia y comunidad para desarrollar la integración educativa e interiorizar la intervención multidisciplinar.
- Averiguar y dominar diversos programas de intervención educativa relacionados con los diferentes trastornos, además de concienciarse sobre las actitudes hacia las personas con dificultades para potenciar las capacidades de estos alumnos.
- Evaluar y potenciar las actitudes del grupo para el buen desarrollo de su vida académica.

Asimismo, especificando aún más la importancia de la formación de los docentes respecto a las DEA, en el libro de Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) se recogen las etapas que estableció en 1998 el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) para establecer las cuatro fases para determinar la existencia de un caso de DEA y estas son:

- Describir los problemas de aprendizaje.
- Identificar la categoría a la que puede pertenecer.
- Determinar sus necesidades, así como el modelo educativo más indicado.
- Incluir la evaluación con un plan de actuación.

Dichos puntos están relacionados con los destacados por Muñoz Cadavid (2004) y, por tanto, estas fases son importantes con relación a la formación del docente ya que es una pieza clave para describir los problemas que el alumno muestra en el aula, así como escoger una metodología adecuada según las necesidades que presente ya sea durante las horas destinadas a la explicación y trabajo en las distintas asignaturas como en el desarrollo de las evaluaciones.

Por último, a partir de los resultados obtenidos en el análisis de datos y de la experiencia dentro del sistema educativo, queremos indicar alguno de los cambios que consideramos relevantes para mejorar la relación entre formación del docente y actualidad del sistema educativo. Dichos aspectos se pueden abordar de mantera multidisciplinar para generar una comparativa dentro del mismo concepto, a la vez que permite el asentamiento y puesta en práctica de dicho contenido.

- Analizar y crear planes de trabajo individualizado según las necesidades que presentase un alumno.
- Trabajar las diferentes adaptaciones de acceso a los contenidos dentro del aula, así como la importancia del trabajo multidisciplinar en esta área.
- Fomentar y potenciar el uso de las nuevas TIC dentro del aula.
- Conocer y dominar los distintos sistemas aumentativos y alternativos de

- comunicación (SAAC).
- Comprender la importancia del trabajo multidisciplinar con otros miembros tanto propios del centro escolar como externos al mismo, además de favorecer el intercambio de información y de apoyo para mejorar la experiencia educativa de los alumnos.
- Evaluar las distintas adaptaciones pedagógicas y su adecuación a cada necesidad del alumno.

Referencias

- Actis, W., De Prada. M. A. y Pereda. C. (1997). La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Madrid, España: Colectivo Ioé. Recuperado de
- http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_investigaciones/show/id/21
- American Psychiatric Association (2014). DSM-5: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Buenos Aires, Argentina: Médica Panamericana.
- Arnaiz, P. (2009) Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995065
- Candeias, M. y Cubo, S. (2008). Influencia de la formación del profesor en el aprendizaje de los alumnos con N.E.E. *Campo Abierto*, 27(2), 157-173. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2878862
- Carrillo, Mª. S., Miranda, J. P., Pintado, D. y Leal, Mª. M. (2012). Detección y evaluación de las DEA en lectura: Procedimiento, instrumentos y resultados. En J. Navarro, Mª. Tª. Fernández, F. J., Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/mcarrillo. pdf
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletin Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 6 de septiembre de 2014, núm. 206, pp. 33054-33556. Recuperado de https://www.borm.es/#/home/anuncio/06-09-2014/11264
- Decreto nº. 259/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 3 de noviembre de 2009, núm. 254, pp. 57608-57647.

Recuperado de https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=385827

Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Díaz, T., Figueroa, A. M. y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5), 109-113. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164890
- Díaz Negrín, M. (2014) La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de investigación y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, 53-62. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164890
- García, J. A. y Moreno, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid, España: Catarata.
- Gonzáles Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa*, 18, 60-78. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14779
- Guaypatín Pico, O. A., Arias Guadalupe, J. I., Montaluisa Pulloquinga, R. H., Cadena Moreano, J. A. y Ramiro Salazar, J. (2017). Una aproximación a la aplicación de las TICS en la didáctica de las matemáticas. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas. UTEQ, 1*(2), 65-83. Recuperado de http://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/155
- Hernández, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández, J. Maquilón, J. Cuesta y T. Izquierdo (Ed.), *Investigación y análisis de datos para la realización del TFG, TFM y tesis doctoral*. Murcia, España: Compobell.
- Hernández Pallarés, L. A. (2012) Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En J. Navarro, Mª. Tª. Fernández, F. J., Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/lhernande z.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf
- Miranda, A. (2012). Implicaciones educativas de la asociación ente dificultades

- específicas de aprendizaje y TDAH. En D°. M. Grañeras Pastrana, M. Jiménez López y J. Navarro Barba (Presidencia), *I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad*. Conferencia llevada a cabo en el congreso DEATECNONEET, España.
- Muñoz Cadavid, M. A. (2004). El profesor de aula ordinaria y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones acerca de su formación. *Innovación educativa*, 14, 197-209. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5026
- Orden de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Dificultades Específicas del Aprendizaje y TDAH. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 9 de abril de 2015, núm. 80, pp. 14472-14475. Recuperado de http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=40467&IDTIPO=10 0&RASTRO=c148\$m22061
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid, España: Editorial médica Panamericana.
- Pascual, M. A. (2003). Necesidades formativas del docente ante la diversidad. Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos, 189, 23-28. Recuperado de http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-189-formacion-del-profesorado/
- Perlado Lamo de Espinosa, I. (2019). Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 251-254. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6909526
- Quintana i Oliver, A. (2007). Los planes educativos de entorno en Cataluña: una oportunidad de educación integral y comunitaria. En Secretara de Estado de Inmigración y Emigración (Coeds.), Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano (pp. 121-130). Madrid, España: Casa de América.
- Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 10 de agosto de 2019, núm. 184, pp. 25034-25073. Recuperado de https://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=ResolDEA _2019.pdf&TABLA=ARCHIVO\$&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=157719&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=6 0&RASTRO=c148\$m22061,40467

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de educación*, *359*, 24-44. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf
- Veruska, Ĉ. (2012). Conocimento profesional y actuación docente del profesor innovador en el contexto sociocultural. *Revista científica In Crescendo*, 3(2), 247-255. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127575



Programa de mediación del IES Alquibla: un proyecto global para prevenir el acoso

José Luis González García¹ Coordinador del Programa de Mediación del IES Alquibla

Resumen

Nuestro instituto ha desarrollado un programa amplio de mediación escolar que incluye a diversos departamentos didácticos, departamento de orientación, cuenta con la aprobación del claustro, inserta sus actividades en los distintos programas del centro, sobre todo el de acción tutorial, crea sus propias actividades y tiene vías de formación permanentes para profesores y alumnos. La mediación es una de las claves para la prevención del acoso, y como tal enfocamos nuestro programa, atacando los conflictos en sus fases iniciales. Los alumnos son los agentes y los beneficiados de la mediación.

Palabras clave: mediación; conflictos; acoso; prevención.

Mediation Program of the Secondary Education Institute Alquibla: a global project to prevent bullying

Correo electrónico: islusejo@hotmail.es

Profesor de Educación Secundaria, Jefe de Departamento de Griego Centro de destino: IES Alquibla, Localidad: Alberca de las Torres, Murcia

Dirección postal: Avenida de los Pinos 33, 2º D 30009 MURCIA

¹ Para correspondencia: José Luis González García

Abstract

Our institute has developed a broad program of school mediation that includes: various didactic departments, orientation department, the cloister approval, integration of their activities into the different center programs, specially all about tutorial action, creation of their own and specific activities and permanent training routes for teachers and students. We focus our program in mediation, as it is the main key to prevent bullying, facing the conflicts at its initial phases. Students are the active and benefited agents of the mediation.

Keywords: mediation; conflicts; bullying; keyword.

Introducción

En cuestiones de acoso escolar, nos movemos en el ámbito de la Resolución de 13 de noviembre de 2017 de la Dirección general de Atención a la diversidad, que dicta instrucciones para la mejora de la convivencia escolar. En esta resolución se describe el protocolo de intervención para los casos de acoso y se dice que las palabras clave que indican un caso de acoso son: "indefensión, frecuencia, repetición e intencionalidad" (p. 4). Nuestro centro, lamentablemente, no es inmune al acoso.

La mediación puede evitar la frecuencia o la repetición, paliar la indefensión e incluso transformar la intencionalidad mediante la empatía, pues con frecuencia la intencionalidad parte de la ignorancia emocional, que es la nula empatía con las personas. Ahí es donde puede hacer mucho bien.

La base de la mediación es la siguiente: uno o varios mediadores ayuda a un número indeterminado de personas, que viven un conflicto, a lograr un acuerdo. Dicho acuerdo lo proponen y aceptan las partes. El trabajo del mediador es, entre otras cosas, que esas personas logren dialogar sobre su conflicto. Luego, si hay acuerdo, que es lo más deseable, mejor, pero no es indispensable. La mejoría en la relación, que las partes lleguen a hablar, ya es un logro.

El ámbito educativo, a diferencia de otros foros de mediación, tiene alguna característica que tener en cuenta para la mediación:

Las personas que tienen un conflicto y acuden a una mediación, van a seguir viéndose cada día, haya o no arreglo: luego la mediación debe ser especialmente cuidadosa.

En caso de que no haya arreglo, cosa poco frecuente en el instituto, hay que estar pendiente de que eso no traiga consecuencias indeseadas. Digo que es frecuente el acuerdo porque cuando una pareja, por ejemplo, decide acudir a mediación, ya ha dado un paso importante para arreglar las cosas.

Por otro lado, no podemos obviar el carácter formativo que debe primar en nuestras actuaciones. Para nosotros, el personal docente de un instituto, la mediación no sólo busca enseñar a resolver conflictos, sino mostrar a nuestros alumnos qué hacer con su ira, su rabia y su sensación de haber sido tratado injustamente por un compañero. La mediación enseña un camino poderoso: el del arreglo en la paz. También ayuda a los que han sufrido acoso. Recuerdo las palabras de una alumna de 1º de bachillerato que ha empezado a formarse en mediación este curso: según me decía, ella sufrió acoso en 1º de la ESO, cuando no existía esto -se refería a un programa de mediación-. Ahora ella quiere ayudar a los demás.

Antes de empezar a exponer cómo es nuestro programa, debo hacer constar que no hemos creado nada nuevo, sino tan sólo desarrollado ideas que otros han tenido antes.

Cuando en 2011, el actual Jefe de estudios, D. Luis Meroño Vivancos, llegó al IES Alquibla, introd.ujo al instituto en el programa Educando en Justicia, organizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, conjuntamente con el Consejo General del Poder Judicial y el Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia. Él, que puso en marcha el programa en nuestro IES, y comenzó con las mediaciones, cuenta que se formó con Dña. Emilia Ortuño, profesora en activo, actualmente en el IES Licenciado Francisco Cascales de Murcia, cuyo manual sobre mediación escolar es referencia obligada (2016). Muy aconsejable, también su tesis doctoral, sobre la percepción de la conflictividad y los programas de sensibilización y mediación en los IES (2014).

Yo tenía experiencia en mediación y creía firmemente en ella, por lo que me resultó natural ir integrándome en su manera de trabajar. Durante 2015 y 2016 colaboro muy activamente con el programa y cuando, en junio de 2017, se sabe a ciencia cierta que el curso siguiente la Consejería de Educación dictará una Resolución (2017) mediante la que seleccionará 35 centros para implantar un programa de mediación, D. Luis me ofrece coordinarlo, y eso es lo que he hecho los dos últimos años, primero con Doña Consuelo González, después con Doña María Angustias Montilla como directoras.

Método

¿Qué hemos hecho? Tal vez, un poco pretenciosamente, podríamos titular esta parte, núcleo del artículo, "¿Cómo poner en marcha un programa de mediación?" pues, aunque la Consejería nos dio en 2017 una asignación económica y nos indicó los objetivos, no nos dio pautas concretas de actuación. Luego todo lo que voy a contar aquí es "de nuestra cosecha". Don Luis Meroño elaboró el programa que fuimos desarrollando y ampliando durante los dos cursos citados. Lo hemos ido modificando y dando un carácter propio afín a nuestro centro y nuestra manera de trabajar.

Equipo y personas implicadas

Como coordinador de programa, solicité del Jefe de estudios un equipo de mi elección para trabajar con distintos puntos de vista. El equipo que formé estaba conformado por el propio Jefe de estudios, D. Luis Meroño, D. Mario García Ruiz, como profesor de Ciclo formativo, Dña. Diana Lorenzo Luna, PTSC del centro, miembro del Departamento de Orientación, y yo mismo, como profesor de Secundaria y Bachillerato. Así lográbamos un equipo variado y representativo y que toca lugares clave en la organización y la comunicación con alumnos y profesores. El primer curso nos reuníamos sin el Jefe de estudios, por imposibilidad horaria y después yo, como coordinador, lo ponía al corriente de nuestros proyectos y actividades. Él hacía sus aportaciones y así cerrábamos el círculo. Nos acostumbramos a trabajar así y el año siguiente seguimos del mismo modo porque nos pareció un sistema de trabajo que nos daba buen resultado. También el equipo se mantiene. Las reuniones las solemos llevar a cabo en el Departamento de Orientación.

Espacios propios

La base de nuestro trabajo es el desarrollo de las mediaciones. Para éstas hemos reacondicionado una pequeña salita con una mesa redonda, ideal porque con esa forma no existen jerarquías. El ambiente es tranquilo: colores suaves, imágenes de paisaje marino, una persiana de caña y algún adorno más para que la sensación sea estar en un entorno bonito y positivo.

Ese es el espacio de mediar. El destinado a difundir lo que hacemos es una corchera sencilla colocada al lado de la sala de mediación y casi enfrente de la cantina: por lo tanto, en un lugar por donde pasa mucha gente. Desde el principio teníamos claro que el Programa de mediación no debía ser un reducto oculto donde algunos profesores hacemos "algo" a espaldas de la comunidad, sino un proyecto abierto y transparente.

La lucha contra la invisibilidad es uno de nuestros objetivos. Esa corchera contuvo, en principio, una foto de grupo con los alumnos mediadores, una breve explicación de lo que hacen y el listado de los alumnos que participan en el programa. Después ha servido para difundir noticias, actividades y la explicación de lo hecho durante el curso en el programa.

Actuaciones cotidianas

Las mediaciones y seguimientos son nuestras actividades cotidianas. En la actualidad tenemos 73 alumnos formados como mediadores. Lo habitual es que el Jefe de estudios seleccione, de entre los casos que le llegan, cuáles son aptos para mediación. Entonces se propone a las partes la posibilidad de un acuerdo

entre ellas con ayuda de una pareja de mediadores. Los mediadores son siempre de, al menos, un curso superior a ellos. Los elegimos en función del tipo de conflicto. A veces es más conveniente que sean una pareja de chico y chica, a veces es preferible otra composición y en ocasiones estimamos que da igual.

El momento elegido es en el recreo. A veces resulta conveniente más de una sesión, o citar a las partes otro día para revisar si el acuerdo a que han llegado se está cumpliendo.

Tras la mediación, el profesor presente se queda unos minutos con los mediadores evaluando lo que ha pasado durante la sesión y la propia actuación de los mediadores, siempre felicitándolos y haciendo crítica constructiva, pues ellos se sienten bien cumpliendo con sus funciones y es importante mantener esa sensación.

Con frecuencia invitamos a alumnos o profesores a ver las mediaciones.

Los profesores pueden ser aquéllos que tienen formación como mediadores o formadores, para mantenerse al día de cómo está funcionando el programa, o sin formación: en este caso suelen ser profesores que han mostrado curiosidad o interés por la mediación.

Los alumnos invitados suelen ser de 1º de la ESO, recién formados o en vías de formación, para que vean mediaciones reales antes de ser ellos los que medien.

Actividades específicas de formación

Como he dicho antes, tenemos 73 alumnos formados este curso También 12 profesores.

Hacemos la formación con la Universidad de Murcia: lo formadores son los alumnos en prácticas del Máster en Mediación del Grado de Trabajo social. La realizan con alumnos de 1º de la ESO. En su programa de prácticas, hacen primero varias sesiones de sensibilización sobre "el conflicto" y después la formación de los alumnos mediadores. En nuestro caso, los futuros mediadores son unos 20 al año, que previsiblemente estarán en el instituto al menos hasta 4º de la ESO, muchos de ellos unos años más, en estudios de Bachillerato o Ciclo formativo.

El curso pasado hicimos un gran esfuerzo formativo involucrando a alumnos de todos los niveles y a profesores. A los alumnos a través de un curso específico con el grupo MODERA, de mediadores del TSJ. que realizamos por las tardes con alumnos que mostraron interés.

Para los profesores, à través del CPR (Centro de profesores y recursos) de la Consejería de Educación: el formato fue el de seminario temático. Su título: "Formadores de juez de paz educativo". Nótese que a lo largo del artículo utilizamos indistintamente la nomenclatura de "mediador" y "juez de paz". Es porque, aunque el término más correcto es el de mediador, pues el juez de paz propone acuerdos, cosa que no hace el mediador, en el programa "Educando en

justicia" estos alumnos reciben el nombre de "juez de paz". Como digo, en nuestro artículo se utilizan como sinónimos ambos términos.

Durante el curso pasado y éste, los profesores formados han sido invitados a asistir a mediaciones, a promoverlas e incluso hemos puesto en marcha un sistema de coordinadores de mediación por nivel educativo. Explico qué es esto: aprovechando que tenemos al menos un tutor formado por nivel, hemos intentado que en las reuniones semanales de coordinación que tienen los tutores por niveles con la orientadora del centro, uno de los puntos que se toquen sea si hay algún caso que pueda resolverse en mediación. Entonces el coordinador la organiza. Esto es positivo, pues nuestro plan se basa en que el ambiente de mediación se expanda como una retícula que no se centre en la Jefatura de estudios, sino que haya distintas posibilidades de llegar a ella.

Este curso, han dispuesto mediaciones el Jefe de estudios, profesores coordinadores de nivel, profesores formados, pero también las han propuesto profesores sin formación, aunque las hayamos organizado los que sí estamos formados, e incluso algún alumno la ha solicitado "motu proprio". También los miembros del Departamento de Orientación han organizado varias. Para mí es una satisfacción enterarme de que se ha realizado una mediación a posteriori, pues significa que el objetivo de descentralización se está cumpliendo. Por supuesto, todos los informes que se realizan de cada mediación son después valorados por el Jefe de estudios o por mi para asegurarnos de que todo ha sido correcto.

Alumnos y profesores han participado en las "III Jornadas de Juez de Paz Educativo" propuestas por el observatorio de la convivencia y organizadas por la Consejería de Educación y el Tribunal Superior de Justicia. Allí vimos lo que se hace en otros centros. Estudiamos y aprendemos.

Este año hemos puesto en marcha la experiencia piloto de que dos alumnos veteranos formen a una pareja de voluntarios de 1º de Bachillerato que quieren ser mediadores: la formación ha comenzado con explicaciones teóricas sobre la práctica de la mediación, asistencia a dos mediaciones, explicaciones de los veteranos sobre la forma y contenido de esas mediaciones, una mediación real hecha por una pareja mixta: un veterano y uno de los novatos. La experiencia fue satisfactoria para todos: nuestros alumnos forman a nuestros alumnos.

Actividades especiales de encuentro y formación

Hemos organizado diversas actividades especiales de encuentro y formación en nuestro salón de actos:

Las dos principales han sido la clase impartida por Dña. Helena Ruiz Feal, mediadora del TSJ y los encuentros mantenidos con el magistrado juez de menores D. Rafael Romera.

La actividad que diseñamos con Dña. Helena Ruiz Feal fue una mediación simulada, interpretada por alumnos del instituto, mediadores todos ellos. Al

acabar, Doña Helena explicó, paso a paso, cada una de las fases por las que había pasado, desgranó los principios y explicó los entresijos de la mediación. Los asistentes fueron alumnos mediadores y no mediadores del instituto. Así, a la vez que reforzábamos la formación de los primeros, hacíamos entrar en contacto a los segundos con esta manera de resolver conflictos.

En el caso del magistrado juez de menores D. Rafael Romera, hubo dos encuentros: el primero fue con alumnos del instituto; el segundo con padres, profesores, representantes de la policía municipal y de la Consejería de Educación: "Programas especiales" y "Observatorio de la convivencia". En ambos casos, el coloquio posterior fue muy enriquecedor.

Participamos ininterrumpidamente en el programa Educando en justicia, del que ya hemos hablado anteriormente, en sus distintas modalidades: en ocasiones hemos podido asistir con nuestros alumnos mediadores a juicios de menores, que es una experiencia nueva y muy enriquecedora para ellos.

Actividades lúdicas

Los alumnos de 1º de la ESO no median durante el curso en que se forman, pero es importante que no pierdan el contacto con el programa. Por eso los incluimos como asistentes en mediaciones hechas por alumnos de cursos superiores o ideamos para ellos actividades lúdicas con los alumnos del Ciclo formativo de nuestro centro. Dado que éste es "Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural", una parte de su formación es la creación y desarrollo de dinámicas de grupo. Aprovechamos esta coyuntura para que, lo que para los alumnos del ciclo es una práctica, para los mediadores sea una diversión. Siempre intentamos que los mediadores se sientan bien y especiales.

Inserción en otras actividades del centro o con otros departamentos

El coordinador del "Programa de altas capacidades" de nuestro instituto diseñó una "Semana de las habilidades", en que los alumnos podían mostrar libremente en qué se sienten importantes o especialmente capaces. Fueron unas jornadas llenas de actividades y realmente gratificantes para todos. En ese marco, nosotros insertamos la "Semana del respeto". En esos días desarrollamos las actividades especiales de encuentro y formación que comentamos antes. También elaboramos un vídeo titulado "A ti, ¿cómo te gusta que te traten?". En él, ante esta pregunta directa, recogimos la respuesta dada por alumnos, padres, personal de servicio y administración, directivos, profesores y miembros de la AMAPA. Este vídeo, realizado y editado íntegramente por alumnos del instituto, bajo la supervisión del Departamento de Tecnología, fue después utilizado para una actividad tutorial sobre el respeto con alumnos de 2º de la ESO.

Realmente, muchas de las actividades que realizamos luego las incorporamos al Plan de Acción Tutorial en forma de actividades concretas, con lo adquieren mayor sentido global educativo.

Involucrar a los departamentos didácticos en las actividades del Programa de Mediación siempre nos ha parecido importante, dado el carácter reticular que queremos imprimir al programa y que ya fue mencionado.

Ya hemos visto cómo lo hicimos en la "Semana del respeto". Otros ejemplos:

Con el Departamento de Educación plástica y visual, organizamos un concurso cuyo resultado debía ser un "logo" propio para el programa. El objetivo era la participación de los alumnos en el diseño y explicación de su propuesta: esto implica la reflexión de qué es la mediación. Los diseños y su explicación se exhibieron en el vestíbulo de la entrada al centro. En la revista publicamos una selección. Hubo un ganador. Recibió un premio, lo invitamos a participar en una salida con los mediadores y utilizamos su "logo", a partir de ese momento, tanto en forma de membrete para los documentos de mediación, como en forma de sello para nuestros documentos.

Los Departamentos de Francés e Inglés participaron en el rotulado trilingüe de la puerta de la sala de mediación. Con el de Francés, además, hemos realizado una entrevista al lector de este idioma para que nos explique si existe la mediación en los liceos franceses, o cómo se resuelven allí los conflictos. La hemos montado en forma de vídeo que sirve conjuntamente como herramienta para el propio departamento y para la difusión de la idea de mediación. Varios miembros de estos departamentos son profesores formados y han promovido mediaciones.

Los alumnos de teatro, bajo la supervisión de su profesora, del Departamento de Lengua y Literatura, actuaron en la elaboración de nuestro primer vídeo, en que incluíamos la dramatización de un conflicto. Rodamos en interiores y exteriores. Nos ayudó en la grabación el Jefe del Departamento de Actividades Extraescolares. Los chicos se lo pasaron genial y el vídeo nos sirvió como base para una actividad tutorial y, en una versión más reducida, como presentación a los padres, en la reunión inicial del curso, con los tutores, del Programa de mediación del centro.

También, con el Departamento de Filosofía y la profesora de Religión, acordamos una mejor valoración de los estándares de contenido social para los alumnos que hubieran desarrollado labores reales de mediación. Para ello, el coordinador del programa, quien suscribe, les facilita el listado de los alumnos que han realizado mediaciones trimestralmente.

El Departamento de Actividades Extraescolares nos ha ayudado siempre que le hemos solicitado ayuda.

Si sumamos los departamentos que han participado en el programa, ya sea en tareas de formación o colaborando y ayudando en las actividades de mediación-jueces de paz, hay que citar a Griego, Matemáticas, Biología y Geología,

Orientación, Inglés, Geografía e historia, Educación física, Religión, Francés, Educación plástica, Lengua y literatura, Tecnología y Actividades extraescolares. Pido disculpas si he pasado alguno por alto.

Difusión

Nuestra revista es el lugar natural para exponer lo que hacemos ante la comunidad educativa. La propuesta que hemos hecho de que aquélla se envíe a los padres nos facilita, desde este curso, que éstos accedan a sus contenidos, sin necesidad del acto de voluntad que supone visitar la página del instituto y buscar la publicación.

Los mediadores envían artículos sobre las actividades en que participan. En el penúltimo número, una de ellas salía en portada, y en el último, se nos ha abierto una sección completa.

La alumna en prácticas del Máster de Mediación que se hizo cargo de nuestros últimos alumnos, Dña. Nieves Moreno Martínez, que ha sido una espléndida formadora, tuvo la gentileza de remitirnos, a petición mía, su memoria de trabajo, muy interesante, y un bonito artículo para la revista titulado "Educar en mediación" que ha salido ya en el último número.

Los alumnos mediadores han entrevistado para la revista a un miembro del equipo de mediación, Dña. Diana Lorenzo Luna, del Departamento de Orientación. La fórmula entrevista nos ha gustado como forma de dar a conocer nuestro programa a través de personas concretas. Además, los entrevistadores colman su curiosidad sobre aspectos que a veces ni se nos ocurren a los adultos. Como siempre, nuestras actividades tienen luego utilidad en las tutorías.

Nuestros vídeos son una forma gratificante y muy rentable de difundir lo que hacemos, pues permiten su emisión y trabajo en lugares y con fines diversos. Sobre ellos ya se ha hablado en otros lugares dentro de este artículo.

No sólo explicamos a los padres, en la sesión inicial del curso con los tutores, qué hacemos en mediación, sino también a la AMAPA (Asociación de Madres y Padres). Para ello, el Departamento de Orientación ha elaborado una buena presentación. El Departamento de Orientación está muy implicado en las actividades del programa, lo cual es una de las claves de su éxito.

También aprovechamos para la difusión de nuestro proyecto días especiales, como el Día europeo de la Mediación, 21v de enero. Los dos últimos cursos utilizamos la gran pantalla del vestíbulo del instituto para proyectar carteles, desde una semana antes, sobre lo que se celebra ese día. Después se reutiliza este material para actividades tutoriales.

En la misma semana, este curso, asistí con algunos alumnos mediadores a la Unidad de Mediación Intrajudicial del Tribunal Superior de Justicia. Allí expusimos las líneas maestras de nuestro programa junto con otros dos centros de la región. Además fuimos recibidos en el Juzgado de menores por el juez, quien respondió amable y sinceramente a las preguntas de nuestros alumnos.

El 5 de junio de 2019 fui invitado por el Colegio Oficial de Psicólogos de la Región de Murcia, con colaboración del Exmo. Ayuntamiento de Murcia a pronunciar una conferencia titulada "Herramientas de mediación en acoso escolar", con ayuda de cuatro mediadores de mi instituto. Allí ellos pudieron exponer la visión que los alumnos tienen de la mediación y el enriquecimiento que para ellos supone ser mediadores. Coincidieron los alumnos en que practicar la mediación les ayuda también a afrontar situaciones personales y familiares.

También es, por supuesto, una forma de difusión, que nuestro trabajo aparezca citado por otros en medios de comunicación, ya sea prensa escrita u otras formas de difusión por la red. Incluyo en nota algunos de los lugares en que se ha hecho referencia a nuestro proyecto.²

Resultados

La evaluación del programa nos parece fundamental. Esta valoración la hemos hecho de la siguiente manera:

A finales del curso pasado, elaboramos cuestionarios que se rellenaban en red, en poco tiempo. Estaban dirigidos a alumnos y profesores.

Recogimos las respuestas de 35 alumnos mediadores, a los que se citó en Orientación para rellenar el formulario a solas y por turno, a lo largo de varios días. Respondieron a las siguientes preguntas:

- ¿Te parece que el ambiente del centro mejora con la mediación?
- ¿Te parece que la formación que has recibido como mediador es adecuada?
- ¿Te gustaría ampliar tu formación?
- ¿Has realizado alguna mediación?
- Si has mediado ¿te has sentido bien preparado para ello?
- Durante la mediación, prefiero/no prefiero que haya un profesor presente.

27 alumnos objeto de mediación, de primer ciclo de la ESO, respondieron voluntariamente al siguiente cuestionario:

http://cadenaser.com/emisora/2018/02/26/radio murcia/1519672055_593855.html https://www.murcia.com/region/noticias/2018/02/26-un-aliado-para-prevenir-el-acoso-escolar-la-mediacion.asp

VALERO, F., "Mediadores para prevenir el acoso", La opinión de Murcia, 6 marzo 2018, pág. 44

² http://www.educaopi30.es/2018/03/05/mediadores-prevenir-acoso/ https://www.eldiario.es/murcia/sociedad/aliado-prevenir-acoso-escolarmediacion 0 744376592.html

- ¿La mediación te ha ayudado a resolver algún/algunos conflictos?
- ¿A partir de la mediación han mejorado tus relaciones en el centro?
- Durante la mediación prefiero/no prefiero que haya un profesor presente.

Se propuso a los profesores que, si lo deseaban, rellenasen un cuestionario en red. Respondieron 45. Las preguntas eran las siguientes:

- ¿Te parece que el ambiente del centro mejora con la mediación?
- Si has recibido formación específica ¿te parece que ésta ha sido adecuada?
- Si has recibido formación específica ¿te gustaría ampliarla?
- Si has recibido formación específica ¿has organizado y/o presenciado alguna mediación?

Además de las respuestas, tanto los alumnos como los profesores nos dejaron multitud de comentarios que nos han servido para valorar y mejorar el programa.

A finales de curso, realizamos una memoria que, además de lo hecho, recoge las líneas de trabajo previstas para el curso siguiente. Entre las numerosas novedades que propondremos para el curso próximo, está una vertiente nueva de refuerzo de la empatía, que se materializará en actividades tutoriales, concursos, vídeos y colaboración con el Departamento de Lengua y literatura en su proyecto "Emoteatro" o Teatro de las emociones. La empatía nos parece fundamental, pues quien no la tiene cosifica a quien tiene enfrente, y esa es una de las bases del acoso.

La lista de las actuaciones realizadas durante el curso se pincha en nuestra corchera para que quien desee pueda verlas. Nuestra memoria se entrega en Jefatura de estudios y se la facilitamos a quien desee, pues nada nos satisface más que dar difusión nuestro proyecto y ayuda a quien desea poner uno similar en marcha, de ahí este artículo.

Discusión y conclusiones

Nuestro Programa de mediación está ayudando a crear un clima de educación en la paz y el respeto. Como nos han hecho saber un juez y una fiscal, tras alguna de nuestras intervenciones públicas, lo que detenemos en el instituto no llega a los juzgados: la tarea de nuestros mediadores es muy importante, pues actúan cuando los conflictos están en germen.

El programa de mediación goza de muy buena salud: hacemos cerca de 40 mediaciones anuales, recoge el apoyo unánime del claustro y no me ha llegado, de momento, ninguna queja de su funcionamiento. De modo que estamos contentos con lo hecho e ilusionados con lo que queremos hacer.

Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la diversidad y calidad educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia. Recuperada de la URL: <a href="https://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=InsMejoraConvivenciaEscolar.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=139605&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c792\$m4001,5316,4105

Resolución de 22 de octubre de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad educativa por la que se convoca el Programa "Educando en Justicia", para el curso 2018/2019. (Ésta es la última convocatoria) Recuperada de la URL: http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Con

vocatoria%20C.I%20322619%2023-10-18.pdf

Ortuño Muñoz, E. y Iglesias Ortuño, E., (2016) *La mediación escolar. Formación para profesores*. Recuperado de la URL: http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15321&IDTIPO=246&RASTRO=c\$m4330

Ortuño Muñoz, E., (2014), La cultura de la mediación: impacto de un programa preventivo de sensibilización, en IES de la Región de Murcia. Recuperado de URL:

http://hdl.handle.net/10803/146289

Resolución de 28 de abril de 2017, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se convoca a los centros educativos públicos que imparten Educación Secundaria Obligatoria a participar en el Programa de Mediación Escolar 2017. Recuperada de la URL:

http://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=13%20Resol%2 028-4-

17%20Convocat%20Mediaci%20Centros%20Pb2017.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=133210&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c950\$m4001,5316,22858,58375,58376



Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores de salud del docente

Carlos Rodríguez Rojo¹, Mariano Meseguer de Pedro² y M.^a Isabel Soler Sánchez³

Resumen

La crisis económica internacional, provocó transformaciones en las instituciones educativas, aumentando la competitividad, la innovación tecnológica y los cambios culturales. En este contexto, la titulación, la etapa educativa, el estado civil del profesor, etc., se relacionan con los factores psicosociales que conducen a riesgos laborales. Debido a esto, era oportuno realizar un análisis de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo del personal docente, así como comprender sus efectos en la salud. Este trabajo tiene como objetivo evaluar la incidencia de los distintos factores psicosociales de riesgo laboral pueden ser significativos en una muestra de 328 trabajadores, 137 hombres y 191 mujeres del sector docente. Después de analizar los datos proporcionados, podemos destacar que la incidencia de los factores psicosociales: la mitad de los docentes manifiesta una falta de Interés de la administración educativa por su carrera profesional. Alrededor del 37.8%, no reciben directrices claras sobre su actividad. También, el 29.7% de los docentes presenta Conflicto de Rol y un 36% consideró tener carencias de relaciones de colaboración. No obstante, sólo un 8.5% manifiesta falta de Autonomía laboral. Este artículo intenta mostrar la realidad del contexto laboral en el sector docente.

Palabras clave: Factores psicosociales, salud de los docentes, rol docente, condiciones de trabajo.

¹Profesor del IES Infante D. Juan Manuel de Murcia

²Profesor de la Universidad de Murcia

³Profesora de la Universidad de Murcia

Psychosocial risk at work as predictors of teacher health

Abstract

The global economic crisis caused changes in educational institutions, increasing competitiveness, technological innovation and cultural changes. In this context, teachers' degrees, educative stage, marital status, etc., are related to psychosocial factors leading to workplace hazards. Because of this, it was opportune to carry out an analysis of the psychosocial risk factors in the work of teachers, as well as to understand their effects on health. This research analyses the way in which various psychosocial risk indicators may be significant in a sample of 328 workers, 137 men and 192 women, from the teaching sector. After analysing the data obtained, we can highlight that the incidence of psychosocial factors; half of teachers expressed a lack of interest in the educational administration for their professional career. Around the 37.8%, do not receive clear guidelines on their activity. Also, the 29.7% of the teachers present role conflict and 36% considered to have lack of collaborative relationships. However, only 8.5% manifest lack of job autonomy. This article tries to show the reality of the labor context in the teaching sector.

Key words: Psychosocial factors, teacher's health, teacher role, working conditions, health education.

Introducción

Desde que la Asamblea Mundial de la Salud registrara los efectos de los factores de naturaleza psicosocial sobre la salud de los trabajadores/as en el trabajo (OIT, 1984), ha habido un incremento del número de riesgos laborales a los que los trabajadores/as están expuestos en estos últimos periodos de crisis económica; lo que ha supuesto una profundización del tema (Meseguer, 2005; Moreno-Jiménez, 2010). Los factores psicosociales de riesgo según el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (en adelante INSHT) son las condiciones que se localizan en el contexto laboral y que están implícitamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la ejecución de la tarea, y que tienen capacidad para influir tanto a la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al progreso del trabajo (Gil-Monte, 2009, 2012). Su

importancia radica en la disminución del rendimiento de los trabajadores/as y por tanto del trabajo grupal, que determina la calidad del producto final (Velázquez, 2011).

De entre los factores psicosociales de riesgo, nosotros estudiaremos los obtenidos por el cuestionario FPSICO en el sector docente, debido a que los miembros de la comunidad educativa, ejercen su profesión en un contexto en el cual los hábitos insalubres, la falta de conocimiento, de los programas y proyectos encaminados a promocionar estilos de vida saludable y de prevención, favorecen o perjudican su salud, (León, 2013). Continuando con factores asociados al contexto del individuo que pueden afectar la salud laboral, están forma, estilo, condiciones, metas y decisiones de su vida. Se añade, las influencias culturales, las relaciones familiares y el apoyo social moderado por sus factores psicológicos además de la predisposición genética, las enfermedades hereditarias o cambios bioquímicos entre otros (Garita, 2013). Así pues, los profesionales terminen cumpliendo los cambios continuos de los sistemas educativos; una adaptación a ciegas del paradigma dominante, "tratando de conciliar la racionalidad económica y la racionalidad social, el triunfo de la primera en detrimento de la segunda" (Otero y León, 2013, p. 144). Una de esas correspondencias de los factores psicosociales de riesgo se revela en los riesgos de orden psicosocial. Estos impactan sobre la salud mental del profesorado derivando en burnout (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Las principales consecuencias son recogidas por estudios de Ruiz-Calzado y LLorent (2015) que certifican las bajas laborales de las/los docentes que alertan del aumento monumental de las bajas de tipo psiquiátrico, que no se hallan en otras profesiones. Las bajas psiquiátricas tienen mayor gasto económico por no estar definido el tiempo de recuperación, pero si estar asociadas a la baja productividad y absentismo laboral. Debido a este impacto en los recursos económicos de la Administración Pública durante estos últimos años, se han estudiado con mayor intensidad por diversos autores. Tras varias similitudes entre dichos estudios, la importancia de los factores psicosociales para la salud de los trabajadores, se ha ido reconociendo cada vez de forma más amplia. Los estudios supusieron un aumento y profundización del tema, así como diversas interpretaciones de los conceptos (Moreno-Jiménez y Báez, 2010) y, por tanto, identificar estas fuentes ayudaría a la intervención de cara a la reducción de su incidencia (Meseguer, Soler, García-Izquierdo, Sáez v Sánchez, 2007).

Método

Objetivos

De acuerdo con lo anterior, en concreto los objetivos del presente trabajo son:

- Analizar la relación de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo con la variación de la salud de los docentes.
- Investigar la relación de los factores psicosociales de riesgo como predictores de la salud.

Población y muestra

Los participantes de este estudio fueron 328 docentes y pertenecientes a centros educativos privados, públicos y privados-concertados de la Región de Murcia.

Las características de la presente muestra son las siguientes: 191 mujeres (58.2%) y 137 varones (41.8%) con una edad media de 44.75 años (dt. 8.28; rango de 22 a 62 años) y una antigüedad media en educación fue 18.4 años (dt. 9.55; rango de 1 a 39 años) y la antigüedad media en el centro actual fue 9.05 años (dt. 8.082; rango de 0 a 37 años); en cuanto al nivel de estudios 208 personas poseen estudios de Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Grado (63.4%); 96 personas una Diplomatura; Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica (29.3%); 21 personas son doctores (6.4%) y por último 3 personas con Formación Profesional (0.9%); sobre el estado civil, 209 personas casadas (63.7%), solteros 76 personas (23.2%), divorciadas 21 personas (6.4%), 11 con pareja de hecho (3.4%), separadas 8 (2.4%) y viudas 3 (0.9%); por último, en cuanto al tipo de contrato, 274 funcionarios/as (83.5%); 36 interinos (11%) y 18 en otra situación (5.5%).

La muestra encontró una pequeña diferencia en la representatividad del género femenino, pero dentro del margen ideal (por encima del 85%); manteniendo sin embargo cierta paridad.

Instrumento

Fue utilizado el siguiente cuestionario: Evaluación general de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo FPSICO (Ferrer, Guilera y Peró, 2011). El cuestionario consta de cuatro escalas y un total de 26 preguntas que miden cinco factores psicosociales de riesgo en el trabajo. Cada uno de estos factores se valoran en una escala que va desde 1 a 4, distinguiendo tres situaciones de riesgo siguiendo la decisión tradicional que en Prevención de Riesgos se realiza sobre los niveles de riesgo del INSHT (Ley 31/1995): (1) tolerable, para significar que no se necesita mejorar la acción preventiva; aunque, se deba considerar mejoras que no supongan una carga económica importante y comprobaciones periódicas para asegurar la eficacia de las medidas de control; (2) moderado, se deben hacer inversiones precisas para reducir el riesgo e implantarse en un período determinado; si está asociado con consecuencias extremadamente dañinas, se precisará una acción para mejorar las medidas de control; y (3) elevado, no debe comenzarse el trabajo hasta que se haya reducido el riesgo; y si no es posible reducir el riesgo, incluso con recursos ilimitados, debe prohibirse el trabajo. Los factores psicosociales de riesgo son los siguientes:

-Autonomía Temporal (AT), se refiere a la discreción concedida a un empleado sobre la gestión de su tiempo y descanso. Lo componen un total de 7 ítems (media=22.16; desviación típica=1.69; α = .84).

-Ambigüedad de Rol (AR), se produce cuando se le ofrece al empleado una inadecuada información sobre su rol laboral u organizacional. Lo componen un total de 6 ítems (media=17.27; desviación típica= 3.99; α = .88).

–Conflicto de Rol (CR), cuando existen demandas laborales no compatibles o que el trabajador no desea cumplir. Está formada por 5 ítems (media= 15.95; desviación típica= 3.23; α = .84).

-Apoyo Social (AS), hace referencia al grado en el que el trabajador siente que recibe ayuda cuando la necesita. Está compuesto por 4 ítems (media= 11.03; desviación típica= 3.53; α = .83).

—Interés por el Trabajador (IT), hace referencia al grado en que la preocupación personal y a largo plazo tiende a manifestarse en varios aspectos: asegurando la estabilidad en el empleo, considerando la evolución de la carrera

profesional, y facilitando información y formación necesaria. Está compuesto por 4 ítems (media= 7.43; desviación típica= 3.34; α = .87).

La corrección de cada uno de los factores psicosociales de riesgo del estudio se hizo con la suma de las puntuaciones del cuestionario y realizando un análisis descriptivo. Para los baremos, se utilizó la propuesta de Ferrer, Guilera y Peró (2011) (véase, Tabla 1).

Tabla 1

Baremos de los Factores Psicosociales

Factores	Elevado	Modera do	Tolerab le
Autonomía	<=15	16-18	>= 19
Ambigüedad Rol	<=16	17-18	>= 19
Conflicto Rol	<=14	15-16	>= 17
(Falta de) Apoyo Social	<=9	10-11	>= 12
(Falta de) Interés Trab.	<=6	7-8	>= 9

Fuente: Ferrer, Guilera y Peró (2011). Nota: Percentiles 15-25-35.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El estudio se realizó en centros docentes de la Región de Murcia. La investigación fue tras el inicio de las clases después de las vacaciones de Semana Santa de 2012. Se entregaron 449 sobres con los cuestionarios y una carta informativa acerca del objetivo del estudio y donde se explicaba el carácter científico de la investigación, así como la confidencialidad de las respuestas. Se obtuvo 328 cuestionarios debidamente cumplimentados, lo cual supone una tasa de respuesta del 73%.

Resultados

Inicialmente se analizó la incidencia de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo de los docentes. Usando los baremos presentados en la Tabla 1, se pudo describir que el profesorado percibió un gran interés por parte de sus organizaciones (en la mayor parte de las veces, de la Consejería de Educación de la Región de Murcia) hacia su reciclaje profesional o su promoción; percepción compartida por el 32% de la muestra, que si se añadía el 17.3% de la situación moderada, sumaban 67.6% de la población encuestada. El segundo factor psicosocial que destacó fue la Ambigüedad de Rol donde 37.8% de la muestra estaba en situación de alto riesgo, lo que significa que percibieron su trabajo con falta de directrices claras sobre su actividad cotidiana, de objetivos concretos de su labor, etc., que junto a la situación de moderada alcanzaba el 64% del total del profesorado. Otro 36% de la población, consideraba tener carencias de relaciones de Apovo Social. Destacó también que un 29.7% de la muestra, poseía demandas laborales no compatibles o que el trabajador no desea cumplir (Conflicto de Rol), que junto al estado moderado llegaba al 49% (véase Tabla 2).

Tabla 2

Descripción Subescalas Factores Psicosociales

Factores	Me	DT	Rango	Elevado	Moderado	Tolerable
Autonomía	22.16	4.36	9-28	8.5%	14%	77.4
Ambigüedad Rol	17.27	3.99	6-24	37.8%	26.2%	36%
Conflicto Rol	15.95	3.23	5-25	29.5%	19.5%	51.2
(Falta de) Apoyo Social Apoyo Social	11.03	3.53	2-16	36%	18.9%	45.1 %
(Falta de) Interés Trab. Interés Trab.	7.43	3.34	4-16	32%	17.3%	50.3 %

Fuente: Resultados descriptivos en SPSS. Elaboración propia.

Para el segundo objetivo se realizó en un primer análisis de las posibles correlaciones entre los cinco factores psicosociales de riesgo laboral y la salud autopercibida. Siendo esta asociación estadísticamente significativa con todos los factores psicosociales como Autonomía (AT) (r -.211), Ambigüedad (AR) (r -.238) y Conflicto de Rol (CR) (r -.419), Apoyo Social (AS) (r-.276) e Interés por el Trabajador (IT) (r -.178), con probabilidades <.01.

Adicionalmente, interesaba el conocer qué factores predicen mejor las variaciones de salud, y para ello, se realizó un análisis de regresión lineal (siguiendo el método de pasos sucesivos, véase Tabla 3), tomando la salud como variable dependiente y los factores psicosociales como variables independientes. El modelo seleccionado con estas dos variables (Conflicto de Rol y Apoyo Social) explicaron el 18.4% de la variación de la salud.

Las variaciones de estas molestias en la salud del personal docente, dependían de niveles altos de Conflicto de Rol y de la falta de Apoyo de compañeros/as y superiores (o de la organización).

Tabla 3

Resumen del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales * salud

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.419 ^a	.176	.173	5.361
2	.435 ^b	.189	.184	5.326

a. Variables predictoras: Constante, CR (Conflicto de Rol).

b. Variables predictoras: Constante, CR (Conflicto de Rol), AS (Apoyo Social).

Tabla 4

Coeficientes del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales *
salud

	<u></u>	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	_ t	Sig.
	_		Error típ.	Beta	-	
1	Constante	34,642	1.493		23.205	.000
1 _	CR	765	.092	419	-8.340	.000
	Constante	35.467	1.526		23.239	.000
2	CR	672	.100	368	-6.727	.000
_	AS	210	.091	125	-2.293	.022

a. Variable dependiente: *salud*

Discusión y conclusiones

La elección del FPSICO, ha sido debida al número de factores psicosociales determinantes que contiene y a su frecuencia de utilización en las organizaciones; por otro lado, la normativa en materia de prevención de riesgos laborales propone utilizar métodos o criterios recogidos en la norma de la Unión Europea, Guías del INSSL, normas internacionales o guías de otras entidades de reconocido prestigio.

El primero objetivo de esta investigación fue evaluar la incidencia de los factores psicosociales en los docentes, únicamente un 8.5% de los docentes carecen de Autonomía necesaria para realizar su tarea, los cuales pueden adquirir afecciones de naturaleza psicosomática (Cuenta, 1996). Esta Autonomía podría darse por la entrada en vigor de los nuevos títulos LOMCE (Díez, 2015), han propiciado mayor margen de actuación en el aula para la adaptación a nuevas programaciones didácticas, recursos del aula; así como,

período de formación y adaptación. Otra circunstancia podría ser debido a la crisis laboral, que aumentó la necesidad de buscar otras alternativas profesionales y generó multitudes de solicitudes de puestos docentes por personas no ligadas a la vocación y si a la autonomía del horario y las vacaciones, viéndose así por la opinión pública, como una forma de ganar dinero que crea disminución en el apoyo que ofrece ésta a los docentes (Zamora y Cabrera, 2015).

El factor Ambigüedad de Rol fue acusado por el 37.8% de los docentes que perciben falta de claridad en la tarea a desempeñar, su responsabilidad y objetivos de la misma. Los continuos cambios de legislación, ratios de alumnos/as por aula y aumento de horas del docente, han propiciado que este porcentaje de la muestra, se encuentre afectado por la falta de mecanismos de adaptación a las tareas asociadas al puesto de trabajo (Meseguer, 2005). Esta falta de vocación en las nuevas generaciones, en combinación a los cambios de centros educativos por la rebaremación de las listas de interinos, generan perdida de directrices claras sobre su actividad cotidiana en los docentes (Zamora y Cabrera, 2015). El personal docente se ha de adaptar a los cambios introducidos por los nuevos planes de estudio. También, el hecho de permutar de centro educativo por curso escolar, impide ver la evolución de las programaciones didácticas como del aula. Además, aceptar una asignación de reparto de asignaturas impuestas por los docentes con más antigüedad, propicia un sentimiento de pérdida ante las nuevas materias a enseñar. Todas estas responsabilidades en el ámbito académico y administrativo, junto la contradicción en los indicadores que miden el desempeño docente entre los diversos sistemas de evaluación (diferencias de enfoque de la encuesta de la calidad educativa), obstaculizan el logro de las metas de las/los docentes a la vez que generan Ambigüedad (Surdez, Magaña y Sandoval, 2015). También no son afrontadas con unos mínimos de calidad, por los nuevos funcionarios/as que deben adaptarse a dos grandes problemas; el nuevo y difícil reto de educar, junto a la problemática de programar dicha educación. Por ello, se propone el cambio del sistema de acceso a la carrera docente, aumentando los niveles de exigencia en experiencia de práctica docente (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

El Conflicto de Rol, constituye una escala donde se dan a menudo demandas conflictivas o contrapuestas, o tareas que el empleado no desea realizar y ocasionando la aparición de exigencias que le impiden tomar una decisión sobre qué hacer. La situación, constituyó un estresor en el 29.7% de la muestra, con

consecuencias directas de disminución en el logro de objetivos de la organización y la satisfacción laboral (Cuenca, 2002 citado por Meseguer, 2005). Uno de los casos con mayor incidencia de conflicto en los centros educativos, viene determinado por el uso cada vez mayor de recursos educativos informatizados o TIC's. (EDUCARM, AULAXXI, MIRADOR, INFOALU, etc.), los cuales, provocan un rechazo por parte de los docentes acostumbrados "al papel". Existe pues, una tendencia a considerar las TIC como una amenaza y ello a pesar del creciente uso en integración en la sociedad y, en especial, en los sistemas educativos (García, Hernández y Recamán, 2012). No obstante, la imposición reiterada de horarios confeccionados previa llegada del nuevo profesor, o cargos unipersonales por faltas de horas tras el aumento por los recortes educativos, produce malestar al docente. También, el profesorado manifiesta que asume más responsabilidades y funciones de las que le corresponde, de ahí que sienta que empeoran sus condiciones laborales, lo que tampoco contribuiría percibir una mejor consideración social de su profesión (Zamora y Cabrera, 2015).

Para el factor Apoyo social, la población trabajadora consideró que en su trabajo las relaciones personales son positivas o de colaboración (ISSL, 2011), el 36% de los docentes se quejó que recibe "solo a veces" Apoyo por parte de los compañeros, jefes/as y resto de la comunidad educativa. Esa falta de Apoyo puede provocar una ansiedad elevada sobre el trabajador (Hurtado, 2013) pero, por otro lado, puede amortiguar la intimidación de la directiva del centro (Fox y Stallworth, 2010). Adicionalmente, fuera del centro, alrededor de un 40% del profesorado no universitarios percibieron "poco prestigio social" (Zamora y Cabrera, 2015).

La falta de estabilidad de los puestos de interinos, y la continuidad en el mismo centro docente, no permite un aumento de refuerzo social en la acogida de los nuevos trabajadores/as en el centro educativo, por no recordar el estrés generado que derive a burnout (Gil-Monte, 2010). El profesorado tiene poca motivación debido al poco prestigio social, por la falta de colaboración de los padres, el empeoramiento de las condiciones laborales, por la falta de autoridad, por la situación económica actual (incluidos los recortes) y por ser una profesión mal pagada (Zamora y Cabrera 2015). La opinión social, así como el prestigio (13.1%) de los docentes no universitarios desciende frente a la valoración general de su profesión, propiciando menor Apoyo a jóvenes docentes recién titulados sin experiencia previa, a los cuales, no recomendarían

la educación de sus hijos. Según Zamora y Cabrera (2015), esta sociedad atribuye la poca motivación del profesorado, a la situación económica/recortes y a la falta de respeto de los alumnos/as. También se debe a "que la sociedad española atribuye un prestigio medio-alto al profesorado y que aun así los docentes no perciben esa imagen de la sociedad" (Zamora y Cabrera 2015, p.86).

En cuanto a la dimensión Interés por el Trabajador, el ISSL (2011) recogió que el 73.2% de los trabajadores/as recibieron información y formación para realizar su trabajo frente al 42% a nivel nacional. Este factor, fue percibido por la muestra de docentes con un 67,6%, luego se observó que, en la Región de Murcia, se sigue movilizando la carrera profesional de los docentes. De entre las medidas adoptadas para dicha formación, fueron la centralización de los CPRs aunando recurso, la implicación del profesorado en la creación de un plan de formación más personalizado, y la oferta online que aumentó la percepción de los docentes sobre el interés de sus necesidades formativas. No se puede olvidar, que la realidad de aumentar la oferta formativa, viene obligada por los cambios de sistemas educativos y el incremento de usos de portales educativos y plataformas digitales. Sin embargo, el desinterés propiciado por la no inclusión de esta formación en el baremo de oposición no varía las respuestas de los interinos de reconocer la amplia oferta educativa, pero innecesaria para su estabilidad. De hecho, el 72.3% del profesorado consideró que la posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades se da en un grado bajo o muy bajo debido al sistema de rebaremación implantado en las últimas oposiciones, crea inestabilidad laboral alta.

De entre estos factores psicosociales de riesgo, los hallados en este estudio que justifican la variación por estas molestias en la salud, dependen de que el personal docente posea Ambigüedad de Rol. Con la crisis, se han aumentado el número de horas lectivas y la ratio de alumnos. Por un lado, propiciaría tener que encargarse de asignaturas cuyo contenido no está relacionado con la cualificación obtenida por el docente, pero necesarias para cubrir su horario. El continuo esfuerzo y carga mental del cargo, implica reducción horaria que estos últimos no experimentarían, desencadenando cansancio, malestar e impotencia. Estas alteraciones en sus tareas, provocarían una ansiedad, estrés y desmotivación en el profesorado. La ratio de alumnos/as influiría en la aparición de las mismas patologías, por no poder atender con una calidad a todos los alumnos. mostrando diferencias significativas la despersonalización del personal docente (Longas, Chamarro, Riera y Cladellas, 2012). No se debe olvidar el conflicto trabajo-familia que ejercería esa Ambigüedad al compararlos con sus propios hijos y usar más horas de las debidas en casa para adaptarse a esos cambios, en posible detrimento de la atención a sus obligaciones familiares. Las/los docentes interinos acusarían malestar, al tener que llevar estas obligaciones familiares compatibilizándolas con el trabajo, formación para el baremo de puntos (doctorado, escuela oficial de idiomas, nuevas titulaciones, etc.) junto al enorme esfuerzo de la preparación de las oposiciones. Todo esto podría afectar a su salud psicológica y física (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Los/las docentes son los que reportan más problemas en las condiciones de trabajo y conflicto trabajo-familia que afectan a su salud (Arévalo-Pachón y Guerrero, 2012, Longas et al., 2012). Por lo tanto, la mayor parte de estos Conflictos de Roles vistos como variaciones de las condiciones de trabajo, a la larga perjudican el bienestar del personal docente (Robalino, 2012).

Otro de los factores psicosociales causantes de malestar en el personal docente descubierto en este estudio es la falta de Apovo de compañeros/as y superiores (o de la organización). Luego se puede esperar un control de estatus que incluya la estabilidad laboral, los cambios no deseados, la falta de promoción o la realización de tareas por debajo de la propia cualificación. La estima que incluye el respeto y reconocimiento social junto al apoyo de los compañeros/as y superiores unido a un trato justo, son otra de las situaciones que gracias a su carencia provoca trastornos en la esfera psicosocial a corto plazo, como en la biológica a largo plazo (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 2002). También como factor interpersonal más allá del contexto educativo se verían influenciado por el Apoyo familiar y de amistad. Por esta razón los que poseen pareja podrían desahogar sus conflictos en el aula cuando llegan a casa. Todo ello resalta el papel del Apoyo Social como recurso que facilita al docente la tarea de hacer frente a los estresores de su contexto (Caballero y Breso, 2015). La inexistencia de Apoyo Social beneficia a una convivencia deteriorada por los enfrentamientos y el malestar laboral de los docentes (Villardefrancos, et al., 2013). Ejemplo serían, los repartos de horario, donde los docentes veteranos eligen con respecto a la disminución de horas lectivas, fomentando la competencia a la par que los Conflictos de Rol de estas asignaciones inadecuadas con respecto a la idoneidad del puesto.

En definitiva, el mapa de riesgos organizativos hallado en este estudio sugiere que los servicios de prevención de riesgo laborales deberían insistir en estrategias preventivas relacionadas con los factores psicosociales de riesgo asociados a la reducción de los Conflictos de Rol y aumento del Apoyo Social principalmente, para mejorar la salud del docente.

Referencias

- Arévalo-Pachón, G. y Guerrero, J. (2012). Condiciones de trabajo, estrés y salud autorreportadas de los trabajadores docentes y no docentes de una institución privada de educación superior. *Tesis Psicológica*, 5(1), 76-97.
- Caballero, C. C., Breso Esteve, E. y González, O. (2015). Burnout in University Students. Psicología desde el Caribe, 32(3). [Artículo en edición]. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217
- Calera, A. A., Esteve, L., Roel, J. M. y Uberti-Bona, V. (2002). *La salud laboral en el sector docente*. Alicante: Bomarzo con la colaboración de ISTAS.
- Cuenca, R. (1996). *Introducción a los riesgos laborales de naturaleza psicosocial*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Díez, A. (2015). La reforma educativa de la LOMCE. *Educar (nos),* (71), 4-7. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5198349.pdf
- Ferrer, R., Guilera, G. y Peró, M. (2011). Propiedades psicométricas del instrumento de valoración de riesgos psicosociales del instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo (FPSICO). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fox, S. y Stallworth, L. E. (2010). The battered apple: An application of stressor-emotion-control/support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations*, 63(7), 927-954. doi: 10.1177/0018726709349518

- García, A.; Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 161, 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- Garita, A. V. (2013). La orientación para la salud mental: Reflexiones para delimitar un campo de intervención profesional. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 55-68. De http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/5019 /4802
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. Some Reasons to Consider Psicosocial Risks in the Work and its Consequences on Public Health. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2)
- Gil-Monte, P. R. (2010). Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: la Psicología de la Salud Ocupacional. *Información psicológica*, 100, 68-83.
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 29(2), 237-241. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v29n2/a12v29n2.pdf
- Hurtado, C. (2013). Percepción de riesgos psicosociales, estrés, ansiedad, variables de salud y conciliación de la vida laboral-familiar en trabajadores y trabajadoras, (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de http://eprints.ucm.es/23439/1/T34935.pdf
- Instituto de Seguridad y Salud Laboral, ISSL (2011). *II Encuesta Regional de Condiciones de Trabajo*. Murcia: ISSL.
- Jiménez, A. E., Jara, M. J. y Miranda, E. R., (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134.

- Ley de prevención de riesgos laborales (Ley 31/1995, 8 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado*, *nº* 269, 1995, 10 de noviembre.
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118. doi: http://dx.doi.org/10.5093/tr2012a9
- Meseguer, M., Soler, M. I., García-Izquierdo, M., Sáez, M. C., & Sánchez, J. (2007). Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores del mobbing. Psicothema, 19(2), 225-230.
- Moreno-Jiménez, B. y Báez, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIO NES%20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psico.pdf
- Otero, R. y León, S. (2013). Estrategias de afrontamiento con evitación conductual y resultados en la nueva gestión pública de la profesión docente y de la salud de algunas instituciones públicas de Colombia (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Caldas, Colombia. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/51
- Robalino, M. (2012). La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. *Retratos da Escola*, 6(11), 315-326. Recuperado de http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/234/418
- Ruiz-Calzado, I. y Llorent, V. J. (2015). El Burnout en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de los factores laborales. *Educación XX1*. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/13961
- Velázquez, D. (2011). A. de la Herrán (Ed.), El estrés y la satisfacción laboral y salarial del personal académico en organizaciones universitarias de México, España y Chile (1ª ed.). Madrid, España: Universitarias.

- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S. y Otero-López, J. M. (2013). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 2(3)
 - Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1) Recuperado de http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/download/372/373



Utilización docente de la Metodología de Juegos de Escape en los Ciclos Formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Isabel Frutos Frutos¹, Juan José Hernández Infante², Manuel Madrid García³, Iluminada Mingorance Cano⁴.

IES Juan Carlos I de Murcia.

Resumen

En formación profesional somos conscientes del interés de organizaciones y empresas por la contratación de profesionales que, además de demostrar sus competencias, manifiesten el manejo de las habilidades blandas, tales como: orientación al conocimiento; liderazgo; habilidad de comunicación; valores éticos y habilidad para trabajar en equipo (Puga & Martínez, 2008). Añadir además el desarrollo de la competencia digital que contemple los cambios tecnológicos que se están produciendo abriendo nuevas posibilidades de relación dentro de la intervención.En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, estos requisitos adquieren especial relevancia, al relacionarse dentro de un equipo humano y siendo el objeto de su intervención la atención a personas. Como docentes debemos "materializar" estos requisitos hacia nuevas estrategias de intervención desde una perspectiva creativa, manifestando la necesidad de un cambio

¹ <u>isabelfrutosfrutos@gmail.com</u> IES Juan Carlos I, Murcia (http://www.iesjuancarlosi.es/)

² juanjoinfante@yahoo.es IES Juan Carlos I, Murcia (http://www.iesjuancarlosi.es/)

manuel.madrid@murciaeduca.es IES Juan Carlos I, Murcia (http://www.iesjuancarlosi.es/)

⁴ <u>ilumingorance@gmail.com</u> IES Juan Carlos I, Murcia (<u>http://www.iesjuancarlosi.es/</u>)

metodológico en las aulas de formación profesional ajustado a las necesidades de comunicación y relación entre nuestro alumnado. El proyecto realizado propone implementar una nueva metodología de trabajo docente basada en los juegos de escape, como técnica lúdica de aventura física y mental basada en encerrar a un grupo de personas en una habitación, donde deberán resolver enigmas y conseguir "escapar" antes de que termine el tiempo establecido.

Palabras clave: formación profesional, metodología, actualización y gamificación.

Teaching Use of Escape Room Games as Methodology in Vocational Training: Sociocultural and Community Services
Professional Area

Abstract

As far as vocational training education is concerned, organizations and companies are interested in hiring professional specialists, not only with professional competencies but also with competences related to soft skills such as learning to learn, leadership, communication ability, ethical values and teamwork. (Puga & Martínez, 2008). It must be added digital competence, which considers the ever-changing technological progress and opens new possibilities of relations within the intervention field. Needless to say that soft skills play an important role regarding the Sociocultural and Community Services professional area since these skills are connected to a human workforce whose intervention goal is the attention to people in need of social and health care. We, as teachers of vocational training, must materialize these skills into new strategies of intervention at classroom level, manifesting the need of a new teaching methodology tailored to our students' needs and communication. The completed project proposes the implement of a new methodology based on escape room games as a recreational tool of physical and mental adventure. Students are locked in a room, and using clues, they must solve all puzzles in order to escape in a limited time.

Key words: vocational training, teaching methodology, upgrading, gamification.

Introducción

Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, enriquecer las experiencias educativas, favorecer el desarrollo de la competencias y atender de forma adecuada a la diversidad, los docentes buscan, crean y experimentan nuevas estrategias educativas atendiendo a las demandas de la sociedad y de los contextos laborales de los perfiles profesionales de nuestros técnicos.

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, los docentes en general y los de formación profesional en particular, necesitan de metodologías alternativas que les lleven a conseguir tal fin, una de ellas la encontramos en las experiencias gamificadas o basadas en el juego. Esta herramienta metodológica es capaz de despertar el interés, motivar, y reforzar su atención, captando la curiosidad del alumnado, facilitando así su aprendizaje. Para incorporar el componente lúdico en el aula, son necesarias experiencias diversas tales como: los juegos de rol, la economía de fichas, las recompensas, los retos, así como herramientas novedosas como los juegos de escape o escape rooms educativos.

Esta última fue la escogida para llevar a cabo el proyecto de innovación educativa implementado en los ciclos formativos de grado superior de Integración Social y Mediación Comunicativa. Una de las razones de selección deteminada por el equipo docente, es la posibilidad de abordar con el alumnado las compentencias o habilidades relacionadas con la comunicación y el trabajo en equipo, ya que este tipo de experiencias educativas permiten al alumnado trabajar juntos, aceptar retos, delegar, comunicarse, y tomar decisiones. Se ha demostrado que las experiencias de escape rooms educativas, favorecen aspectos tan importantes como el aprendizaje activo, un pensamiento crítico, colaborativo, creativo y de comunicación, desarrollando así las denominadas "4 C's".

Además, dicha estrategia posibilita al profesorado de formación professional incorporar de forma explícita objetivos y contenidos educativos relacionados con los módulos profesionales que se cursan en los ciclos

formativos citados anteriormente.

Justificación Teórica

El referente teórico que nos servió de marco explicativo a este proyecto docente es la denominada Teoría del Flujo (*M. Csikszentmihalyi, "Beyond Boredom and Anxiety", 08: 22, 2007.*) ya que las características de esta teoría, están muy presentes en las experiencias de juego de Escape Room. Así en nuestro proyecto se tuvo en cuenta la selección de metas claras y realizables, el diseño de actividades como retos con un carácter lúdico y motivador, la utilización de un feedback adecuado y la creación de un sentimiento de control sobre la situación.

Partiendo de este marco teórico, nos encontramos a autores como Nicholson (2016) que aplica la estrategia de Escape Room en el ámbito educativo, subrayando la importancia de garantizar la "rejugabilidad" o repetición de las experiencias manteniendo intriga y motivación. Para ello, desde su propuesta, se debe respetar una serie de requisitos para que dicha técnica sea útil en el marco de la educación, como son: debe haber un nexo entre puzzles, retos o enigmas y la narrativa o historia que lo envuelve, los retos deben estar ligados a la finalidad última de la estrategia o juego; y ha de darse la garantía de significatividad de los retos para el alumnado (en tanto que se busca ayudar al aprendizaje de nuevas habilidades o a reforzar conocimientos ya adquiridos).

Encontramos diversas experiencias vivenciadas de "Escape Room" en educación, pero encontrar algunas que estén rigurosamente documentadas no es sencillo, nos encontramos casos de uso en educación superior tales como:

- Monaghan y Nicholson (2017) documentan la experiencia de creación e implementación una escape room para alumnos de la rama médica.
- Por su parte, Hita y Sánchez (2016) que se centran en la inclusión de Realidad Virtual en una escape room para estudiantes de grado de ingeniería informática, como clave motivacional Borrego, Fernández, Blanes y Robles (2016).
- También Rocío Merchán (2017) introduce el uso de una escape room para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel de educación

secundaria.

Para aplicar los requisitos anteriores, nos encontramos con el concepto clave de "gamificación en el aula", como la aplicación de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. En tanto que no se trata de jugar en clase sino de aplicar en las actividades educativas, alguno de los elementos existentes en el juego porque son un vehículo para motivar al alumnado hacia el aprendizaje (2018, Mª Belén Marqués Álvarez). Será fundamental el uso de las tecnologías de la información y comunicación que son aliadas perfectas para estructurar propuestas educativas de calidad y novedosas.

La técnica de Escape Room es un juego de aventura físico y mental que consiste en encerrar a un grupo de personas en una habitación, donde deberán resolver enigmas y rompecabezas de todo tipo, para ir desenlazando una historia y conseguir escapar antes de que finalice el tiempo disponible. El objeto principal, que es común a todos los Escape Room, suele estar relacionado con el trabajo en equipo y la comunicación, en tanto que los equipos trabajan juntos, se comunican, delegan y aceptan retos en la experiencia.

En definitiva, esta técnica lúdica resulta ser una estrategia muy práctica en los ciclos formatives de Servicios Sociocultarales y a la Comunidad, para el abordaje de contenidos relativos a las habilidades blandas (*soft skills*). Estas habilidades blandas están incorporadas en los perfiles de estos técnicos superiores a través de las competencias profesionales, personales y sociales recogidas en la normativa que regula su título.

Necesidades detectadas y objetivos planteados

El equipo docente implicado en el proyecto consideró, desde el primer momento, innovar. Pero, muchas veces la urgencia de innovación hace que las experiencias educativas, que habitualmente se desarrollan en el aula, se implementen con cierto carácter improvisatorio o sin unas bases teóricas, científicas o técnicas que los sustenten. Por tanto, se detectó la necesidad de facilitar un desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje de este tipo de

manera que estén cimentadas, organizadas, estructuradas y definidas, que sentaran unas bases para la correcta planificación y puesta en práctica de escape rooms educativos en nuestros ciclos formativos.

De este propósito general, surgieron las siguientes necesidades que dieron a los posteriores objetivos del proyecto. Estas son:

- Necesidad del profesorado de mejorar su formación metodológica desde una perspectiva que facilite los procesos de gamificación y rejugabilidad, generando un punto de encuentro para la coordinación intermodular basada en trabajo por proyectos.
- Necesidad docente de incorporar en el proceso de enseñanzaaprendizaje los principios de trabajo con el alumnado que propone el modelo de las 4Cs: pensamiento crítico, colaboración, creatividad y comunicación.
- Necesidad docente de encontrar estrategias educativas motivadoras que conduzcan a la mejora de los resultados académicos del alumnado.
- Necesidad de transferir los conocimientos adquiridos sobre estrategias metodológicas.

Por ello, los objetivos que se pretendían alcanzar con el proyecto fueron:

- Mejorar la formación metodológica del profesorado desde una perspectiva que facilite los procesos de gamificación y rejugabilidad, generando un punto de encuentro para la coordinación intermodular basada en trabajo en proyectos.
- Incorporar estrategias de trabajo para facilitar en el alumnado procesos de pensamiento crítico, colaboración, creatividad y comunicación.
- Encontrar estrategias educativas motivadoras que conduzcan a la mejora de los resultados académicos del alumnado.

¿En qué ha consistido el proyecto?

Este proyecto de innovación se dirigió al profesorado de la familia professional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y al alumnado del primer y segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de

Integración Social y Mediación Comunicativa del IES Juan Carlos I de Murcia.

Consistió en una colaboración formativa entre la Biblioteca Regional de Murcia y el profesorado del departamento de nuestra familia professional, con la finalidad última de introducir cambios metodológicos en nuestra práctica educativa, que nos permitiera abordar, junto con el alumnado, proyectos de intervención social, basados en el trabajo en equipo, mediante la estrategia de los juegos de escape o "Escape Room". Además de adoptar nuevas estrategias metodológicas para la mejora en la calidad educativa de nuestro centro y mejorar el rendimiento académico de nuestro alumnado, el presente proyecto nos brindó la oportunidad de abordar destrezas profesionales asociadas con el desarrollo de la competencia digital, "obligando" a docentes y alumnado a colaborar para incluir el uso de la tecnología móvil en el diseño de actuaciones motivadoras de integración social y mediación comunicativa, que faciliten el análisis de las ventajas de su utilización con distintos colectivos.

Por otra parte, al realizarse junto con la Biblioteca Regional, se nos ofreció la oportunidad de manejar recursos tecnológicos, bibliográficos y espaciales que enriquecerán nuestra experiencia docente, con una mínima inversión y un aprovechamiento máximo de los recursos disponibles en nuestra Comunidad.

Subrayar, por último, que gracias a esta experiencia educativa que "vivenció" el alumnado, se les preparó para abordar las actividades previstas de intervención directa con grupos de alumnos/as de otros ciclos, insertando dicha estrategia metodológica en proyectos de intervención socioeducativa con distintos colectivos en el entorno laboral de los centros de trabajo donde desarrollan sus destrezas profesionales.

Para generar el diseño de esta técnica, el equipo docente se enfrentó y consiguió resolver también, los siguientes retos:

- Planificar e implementar en FP estrategias educativas basadas en la gamificación.
- Diseñar situaciones prácticas donde se pueda evaluar de forma fiable las competencias personales y sociales del alumnado (o habilidades blandas); así como las habilidades profesionales que se requieren para

- resolver los enigmas y retos.
- Dar a conocer la nueva tendencia en los procesos de selección empresarial, donde se busca comprender cómo influyen las emociones y el desenvolvimiento intelectual en la respuesta ante situaciones imprevistas.
- Diseñar recursos y actividades educativas que requieran el uso de una lengua extranjera (inglés), de tecnologías móviles, y de tecnologías de la información y comunicación.
- Dar a conocer la Biblioteca al alumnado y al profesorado, aprovechando el potencial que sus instalaciones, fondos y servicios ofrecen; demostrando así que es posible disponer de ellas en las intervenciones socio-educativas que han de diseñar nuestros técnicos.
- Ofrecer la posibilidad de incluir en los diseños de proyectos a presentar por el alumnado, actuaciones basadas en esta metodología, el uso de TICs para generar recursos; así como procedimientos e instrumentos de evaluación que han cumplimentado.
- Dar un tratamiento lúdico-educativo a los contenidos formativos de distintos módulos, posibilitando, al mismo tiempo, sensibilizar sobre los objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030, aprobado por Naciones Unidas, dirigidos a proteger el planeta y garantizar el bienestar de todas las personas. Objetivos que, por otra parte, se han de tener en cuenta para el diseño de proyectos socio-educativos en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

¿Qué estrategias metodológicas se han puesto en marcha?

Metodología docente de trabajo:

La estrategia de actuación docente estará sustentada en un modelo de trabajo al que denominaremos "CAGE", por incluir 4 fases reales de su implementación, y que tiene como referencia teórica, las fases propuestas en la taxonomía de Bloom. Este modelo supondrá organizar nuestra intervención educativa en 4 momentos: Conocimiento y comprensión; Aplicación y Análisis; Generalización, y Evaluación.

Así, el diseño del plan de actuación siguió la siguiente secuencia de

trabajo:

- Fase 1.Conocimiento (Octubre a Febrero): reuniones de coordinación docente y biblioteca; cursos on-line de aprendizaje y vivenciación personal; acciones de autoformación por web; formación con biblioteca.
- Fase 2.Aplicación (Enero-Mayo): gestiones económicas; adquisición de recursos; diseño de enigmas, retos, materiales, recursos y ambientación de sala; coordinación con personal de mantenimiento e informática de la biblioteca; desarrollo de las sesiones de Escape Room; y Control y seguimiento.
- Fase 3. Generalización (Abril-Mayo): incorporación de los aprendizajes en proyectos del alumnado.
- Fase 4. Evaluación (Mayo): diseño de instrumentos de evaluación; recogida de información y valoración de los indicadores de evaluación; vaciado y elaboración de los anexos finales por parte de la coordinadora, recogiendo las aportaciones de implicados en el proyecto.



Imagen 1

Fuente: elaboración propia

Dentro de estas fases de trabajo se incluirán actuaciones dirigidas exclusivamente al trabajo cooperativo, de coordinación y de autoformación docente:

 Acciones de formación docente con el responsable del Servicio de Actividades Culturales de la Biblioteca Regional de Murcia, mediante reuniones directas en la propia organización, y acciones de

- asesoramiento on-line para el diseño de las pruebas del Escape Room.
- Acciones de autoformación para la incorporación de aplicaciones móviles en el tratamiento de contenidos y diseño de las pruebas o pistas.
- Acciones de coordinación para la organización y diseño espacial del Escape Room junto con el responsable del Servicio de Actividades Culturales de la Biblioteca Regional.
- Acciones docentes de coordinación por grupos de trabajo para el diseño de las pruebas y pistas del Escape Room, así como para la coordinación en relación al tratamiento de los contenidos y actividades de diseño de material específico por parte del alumnado en el aula.
- Acciones docentes de coordinación con los docentes de otros ciclos con el fin de organizar y establecer una calendarización final para la implementación de esta estrategia lúdica empleada con otros grupos de alumnado.
- Acciones de seguimiento y valoración final de la consecución de destrezas demostradas, así como la eficacia de esta estrategia para el abordaje de los contenidos curriculares previstos.

Todo este plan de trabajo supuso una gran coordinación didáctica entre el equipo docente, con el fin de cumplir los objetivos del proyecto, y seleccionar los contenidos curriculares a abordar por el alumnado, subrayando que los contenidos específicos seleccionados según procedimientos laborales a aprender, y que fueron trabajados de manera conjunta por todos los módulos profesionales, siendo estos los siguientes:

- Uso de aplicaciones móviles en el ámbito de la comunicación, terapia y ocio.
- Técnicas plásticas y artísticas.
- Aplicación y diseño de actividades según distintas terapias de intervención psico-social.
- Diseño de material para entrenamiento lúdico en habilidades de autonomía.
- Diseño de diversa documentación para la planificación y difusión de proyectos mediante el uso de TICs:
 - Material de difusión y publicidad: Cartelería, dípticos-trípticos, anuncios, etc.
 - Instrumentos de seguimiento y control.

- Fichas de dinamización
- Fichas de planificación de actividades y de proyectos sociales.

Como resultado de esta coordinación docente surgió el diseño de los enigmas y retos a resolver en el escape room denominado "Los Guardianes de los Derechos" que aparece en la imagen siguiente:

TÍTULO: LOS GUARDIANES DE LOS DERECHOS VIDEO PRESENTACIÓN NORMAS 1ª pista: En el equilibrio está la solución + IMAGEN (= pegada en balanza) OBJETIVO FINAL: EN 2019 SE HA ELEGIDO AL MEJOR EQUIPO PARA VIAJAR AL 2033 Y COMPLETAR EL GLOSARIO DE LAS PALABRAS CENSURADAS EN EL 2050. Material: (recepción) KIT-BOLSA + INSTRUCCIONES (dentro)PORTAFOLIO con GLOSARIO VÍDEO PRESENTACIÓN 1º Instrucción: se ha de realizar GLOSARIO con para salvar a la humanidad y al planeta. ENIGMA 1: ENIGMA 3: ENIGMA 2: NO HAMBRE + POBREZA JUSTICIA Y PAZ IGUALDAD GÉNERO RETO 1- EL PESO DE LA JUSTICIA RETO 3- SOLUCIÓN EQUITATIVA RETO 5- CARRERA POR LA IGUALDAD CIRCUÍTO DE DOS FILAS: HOMBRE-MUJER Para disponer los bloques de madera Deberán hacer cuatro subgrupos 18 BOTES 9 Ilenos + 9 vacíos PESOS CON LETRAS CÓDIGO DACTIL 3ª palabra: 17 tarietas con código OR B-I-E-N-E-S-T-A-R ARMARIO + CANDADO 5 DÍGITOS Piezas+ Instrucciones siguientes coi símbolo que dirigirá a papelera MENSAJES EN PARED 5º:"IGUALDAD" Siguientes instrucciones. CRUCIGRAMA QR: signatura y 6ª: "RESPETO RETO 2- LA PUERTA DE LA PAZ FILLING THE GAPS 72: "EDUCACIÓN" cuestionario en periódico QR: pdf nota y 3 cifras-libroLEY LABERINTO CIFRADO PUZZLE 50 PZAS RETO 4- CUIDANDO LAS RELACIONES BRAILLE DETRÁS Desbloquear candando de movimiento siguiendo movilizaciones para encontrar la 4º palabra: "CUIDADOS" que es la clave 1- Completamos el glosario con 4 paiabra
2- Gritamos al micro las 4 palabras
encontradas...Pista del 2050 por walkie:
DEBAJO DE LA MESA.
3-Abren armario, con CAJA LABERINTO
escondida: y con las iniciales de esas
palabras. "MH-R-E-D" abriremos la CAJA
LABERINTO. Dentro encontraremos:
lave de ARMARIO-VITRINA con circuito,
lave de ARMARIO-VITRINA con circuito, TRAS LAS PIEZAS DEL PUZZLE: MENSAJE BRAILLE Búsqueda del CÓDIGO BRAILLE debajo papelera GRAFFITI EN PARED con SÍMBOLO PAZ y en el centro está la LLAVE CANDADO DE MOVIMIENTO en caja en el centro escribero. Abre 2º cajón del escritorio-armario: Carta con instrucciones para ENIGMA 2 + RADIO CASSETTE PLANTILLA-HOJA HUECOS 9ª palabra: LIBERTAD metálica: Escondida la palabra que será clave-acceso ACCESO A PANTALLA PRINCIPAL leo preparado con instrucciones p 2º palabra: PAZ Clave "Lucharéis por el reparto faremos el circuito...Se abre RESORTE FINAL con INSTRUCCIONES-RETO 4. equitativo de alimentos"-Enigma ENIGMA 4: BÚSQUEDA FÁBRICA DE OXÍGENO (Maceta real con etiqueta) EL CUIDADO DEL PLANETA RETO 6- FUTURO SOSTENIBLE 5 La nueva llave abre otra VITRINA: MACETEROS maceteros, instrucciones, criptex La piantilio-hoja huecos se hard coincidir con conscionado por conscienado por HUEVOS-KINDER: 5 objs desarrollo sostenible, detrás 5 silabas 10ª palabra: NA-TU-RA-LE-ZA

Imagen 2

Fuente: elaboración propia

5 LETRAS abren CRIPTEX: llave final

Metodología de Trabajo con el alumnado:

De forma general, se aseguró que nuestras estrategias básicas de trabajo se realizaran desde una propuesta que favoreciera el pensamiento autónomo y creativo, tal y como exige la realidad profesional en la que nos movemos. Unas estrategias que encajaran dentro del marco educativo europeo, articulando el desarrollo de competencias técnicas con el de competencias sociales y favoreciendo una acción educativa desde el marco metodológico que es propio a la formación profesional, esto es, una metodología activa, colaborativa y práctica.

Nos centramos en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación puesto que generan necesidades adicionales de competencias y formación, así como, nuevos tipos y entornos formativos en la formación profesional. La propuesta metodológica se sustentó en las siguientes bases:

- El alumnado estuvo activo el 100% de su tiempo de aprendizaje, al proponer "multitareas simultáneas", ayudándole a gestionar responsablemente su tiempo.
- Al alumnado se le proporcionó experiencias que desarrollasen sus capacidades sociales y de comunicación.
- Se ofreció un ambiente de aprendizaje multidireccional, donde todos aprendièramos de todos, y donde aprovecháramos los conocimientos, intereses, capacidades y experiencias de todos.
- Se utilizaron "Entornos Simulados" como medio para el aprendizaje.
- Se ofreció flexibilidad y retroalimentación constante.
- Se estuvo en continuo proceso de evaluación, utilizando diversidad de instrumentos, y en donde el alumnado participó en la evaluación de sus compañeros y de sí mismo.
- Se diseñaron intervenciones motivadoras al ofrecer un tratamiento lúdico en la aplicación de los conocimientos y al incorporar el uso de TICs.

Además se realizaron actuaciones docentes dirigidas al trabajo intermodular e interciclos de los valores profesionales propios del TS em Integración Social y Mediación Comunicativa y de los valores más generales

como futuros trabajadores, al incorporar al proyecto el uso del idioma, incluyendo el tratamiento de contenidos específicos de inglés durante el desempeño de competencias profesionales asociadas al resto de módulos más específicos de su perfil.

De forma específica con el alumnado se diseñaron actuaciones dirigidas a:

- a) *Trabajo en el aula-taller:* desde cada módulo se trabajaron con antelación los contenidos curriculares necesarios a la hora de abordar la situación de Escape Room. Y se diseñaron los materiales de trabajo, que manejaron para la resolución de problemas planteados.
- b) *Trabajo de Escape Room:* el alumnado participó por grupos (no más de 15) durante una hora u hora y media, en la simulación de Escape Room en la Biblioteca Regional.
- c) *Trabajo de Implementación Real con otros grupos:* el alumnado puso en práctica lo aprendido en Escape Room, así como la propia estrategia lúdica de trabajo, en otros contextos de aprendizaje.

Aportaciones a la innovación educativa

Los aspectos de innovación educativa más relevantes para el profesorado han sido sobre la aplicación práctica de conocimientos sobre:

- Objetivos de intervención socio-educativa a tener en cuenta en los proyectos propios de los perfiles profesionales de Integración Social y Mediación Comunicativa, atendiendo a la Agenda para el 2030 establecida por Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible.
- Uso de nuevas TICs para generar actividades educativas y diseñar distintos recursos.
- Estrategia Metodológica de gamificación basada en el Juego de Escape: pasos y procedimiento de planificación, y decisiones coordinadas que se requieren.
- Diferencia conceptual y procedimental entre Escape Room y Breakout educativo.
- Experiencias educativas innovadoras basadas en la gamificación dentro y fuera de España.

- Recursos y Materiales específicos de la dinámica de juego de escape: manejo y usos educativos.
- Diseño de retos educativos incluyendo un tratamiento intermodular de contenidos formativos (base metodológica del trabajo por proyectos).
- Diseño de nuevos procedimientos de observación y análisis de las habilidades blandas.
- Diseño de instrumentos de evaluación de autorreflexión de la actuación docente y del alumnado en relación a las habilidades blandas.
- Nuevas formas de trabajo de coordinación docente, que fomentan la motivación del profesorado y que ayudan a mantener una actitud investigadora, innovadora, creativa y crítica del propio quehacer educativo.
- Estrategias de auto-aprendizaje docente que suponen la búsqueda individual de información, así como la realización individual de experimentos y prácticas.

Relevancia del proyecto en relación a los objetivos

Para demostrar la relevancia de un proyecto, se ha de responder a tres cuestiones principales:

- a) ¿Para qué sirve?: el proyecto nos ha servido para:
 - Mejorar y actualizar nuestra tarea docente, atendiendo a las valoraciones expuestas respecto a la consecución de los seis objetivos planteados en el proyecto.
 - Mejorar la motivación y el aprendizaje del alumnado en los contenidos planteados en el proyecto.
 - Actualizar nuestros conocimientos en metodologías de trabajo basadas en retos y la gamificación en el aula, adaptadas a los requerimientos de formación profesional.
 - Actualizar nuestros conocimientos en aplicaciones y programas informativos dirigidos a generar recursos educativos, así como para dinamizar actuaciones de comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Fomentar el trabajo de coordinación docente.
 - Mejorar la relación entre el equipo docente, entre alumnadoprofesorado y entre el alumnado dentro de su grupo-clase.

b) ¿A quiénes le servirán los nuevos conocimientos?:

- Alumnado del CFGS Integración Social.
- Alumnado del CFGS Mediación Comunicativa.
- Profesorado implicado en el proyecto.
- Profesorado general del departamento de Serv. Socioculturales y a la Comunidad.
- Profesorado del departamento de Inglés.
- Profesionales de los distintos centros de prácticas donde nuestro alumnado realizará la FCT el curso académico que viene. Ya que la idea es que se considere una estrategia metodológica a aplicar en sus intervenciones socio-educativas.

Resultados y conclusiones

El grado de consecución de los objetivos marcados para los docentes ha sido del 100%, esto es:

- Primer objetivo: Mejorar la formación metodológica del profesorado desde una perspectiva que facilite los procesos de gamificación, generando un punto de encuentro para la coordinación intermodular. ¿Cómo?:
 - O Se participó en un curso on-line para mejorar conocimientos sobre implementación de esta metodología educativa, trasladando los conocimientos adquiridos a través la plataforma virtual (curso generado para facilitar información, la comunicación docente, y los recursos generados durante este proyecto de innovación); así como a través de las reuniones de coordinación docente mantenidas para el diseño de recursos.
 - Se realizaron acciones de búsqueda bibliográfica y documental como parte de la autoformación sobre este tema por parte del equipo docente implicado, mediante consulta de diversas fuentes bibliográficas.
 - Se llevaron a cabo diversos encuentros formativos con el responsable del servicio de actividades culturales de la Biblioteca Regional, quien nos facilitó orientaciones y recursos variados para adquirir la información necesaria.

- Segundo objetivo: Incorporar estrategias de trabajo para facilitar en el alumnado procesos de pensamiento crítico, colaboración, creatividad y comunicación. ¿Cómo?:
 - Se implementaron sesiones de Escape Room en la Biblioteca Regional con el alumnado.
 - Se llevaron a cabo sesiones de evaluación y autorreflexión de su propia intervención.
 - Se introdujeron los conocimientos adquiridos en el diseño de proyectos de intervención a presentar en los módulos de Metodología de Intervención Social con los grupos implicados, para ofrecer un trabajo de la competencia profesional más globalizado.
 - Se actualizó la información ofrecida al alumnado sobre diseño de recursos e instrumentos con TICs utilizadas para la realización del proyecto, tales como QR, formularios en google drive, avatares online, canva, muro de actividades (padlet), nubes de palabras online, entre otras.
- Tercer objetivo: Encontrar estrategias educativas motivadoras que conduzcan a la mejora de los resultados académicos del alumnado. ¿Cómo?:
 - Mediante las sesiones de juego de escape, se ofrece al alumnado la posibilidad de poner en práctica habilidades y conocimientos profesionales propios de su perfil.
 - Mediante las sesiones de juego de escape, se acerca al alumnado el funcionamiento de una de las técnicas innovadoras en la selección empresarial de recursos humanos.
 - Gracias a las sesiones de juego de escape y las sesiones de autorreflexión, se incluyen acciones de sensibilización durante las actividades de trabajo en equipo a la hora de diseñar los proyectos y de diseñar recursos.
 - Se posibilita un aprendizaje real y de primera mano de lo que son las metodologías de intervención basadas en el juego, ayudándole a la hora de elaborar descripciones metodológicas, diseñar actividades de

- intervención y procedimientos e instrumentos de evaluación en sus propios proyectos profesionales.
- Se transmite al alumnado la importancia de enfocar sus intervenciones hacia la consecución de objetivos del desarrollo sostenible, incluyendo tratamiento de igualdad de género, favoreciendo actuaciones de respeto y no-discriminación o mejora de la convivencia comunitaria...entre otros.

Como conclusión, este proyecto ha permitido, no sólo enseñar de manera distinta y motivadora, sino que nos ha

permitido servir de modelos de acción educativa como referente básico para la imitación por parte del alumnado, ofreciendo una imagen actualizada de la intervención en el ámbito social.





Fuente: elaboración propia

Así pues, "Los Guardianes de los Derechos", como experiencia metodológica de Escape Room en la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, ha supuesto una forma distinta de organizar los contenidos, diseñar las actividades de aprendizaje y de evaluación, de incluir la gamificación en el aula de formación profesional, de actualizar los conocimientos de aplicación de TICs en la dinámica del aula y en el diseño de diversos recursos; y de descubrir que hay posibilidades "divertidas" y próximas a la realidad para comprobar las actitudes y destrezas personales y sociales del alumnado ante situaciones "desconcertantes", tarea docente prioritaria en los perfiles profesionales de nuestra familia, lo cual ha supuesto un gran descubrimiento y convencernos de que hay que continuar en esta línea de trabajo por retos.

Referencias

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

- Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Todo FP. Competencias básicas. http://todofp.es/orientacion-profesionales/conoce-tus-habilidades/Competencias-para-el-empleo/competencias-basicas.html
- Csikszentmihalyi, M. (2007) "Beyond Boredom and Anxiety", 08: 22, Londres, Jossey-Bass Publisher.
- Educación 3.0. Lider informativo en innovación educativa. https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/torneo-basado-gamificacion-repasar-aprendido-fp/48062.html
- Experiencias de gamificación.
 - $\underline{\text{https://www.researchgate.net/publication/292695207_Cooperative_G}}$ ame-
 - based Learning in the English as a Foreign Language Classroom y http://www.educacontic.es/blog/formacion-profesional-experiencias-educativas-apoyadas-en-tic
- Fdez. y Ponce de León (2016): "Elaboración, gestión y evaluación de Proyectos Sociales". Pirámide.Colección Psicología: Manuales Prácticos. Vol.I.
- Kapp, K.M. (2012). The gamification of learning and instruction: Gamebased methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer
- Marqués Álvarez (2018); (oct.2018); http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_co ntent&view=article&id=3840&catid=30&Itemid=82
- MC Gómez, B Manrique-Losada y G P Gasca-Hurtado (2015); (oct 2018): file:///C:/Users/Profesor/Downloads/549-2224-1-PB.pdf: "Propuesta de Evaluación de Habilidades Blandas (...) por medio de proyectos".
- Ministerio de Educación y Ciencia. Competencias clave.

 https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf)
- Nicholson, S. (2016). Emergence or convergence: Exploring the precursors

- of escape room design. *Analog Game Studies 3*(5). Available online at http://analoggamestudies.org/2016/03/emergence-or-convergence-exploring-the-precursors-of-escape-room-design/
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. Business Education Forum, 1(59), 43-53.
- Puga, J., & Martinez, L. (2008). Competencias Directivas en Escenarios Globales. Estudios Gerenciales, 24(109), 87-103.
- Vargas Hernández, MA; y Vargas Hernández, MS. (2015): "Indicadores y metodología para la medición de competencias blandas Estudio de caso de los componentes", TU ICE Alianza VITAL CETICS
- VVAA (2013): "Rúbricas para la Evaluación de Competencias", Cuadernos de Docencia Universitaria, nº 26; ed. Octaedro, Barcelona.
- Wagner, T (2008): "The global achievement gap", Philadelphia: Basic Books



La Acción Tutorial: Espacio para la Gestión del Tiempo en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Mediante TICs

Antonio Gallardo García¹ Profesor IESO Sierra Almenara (Lorca) 18/19

Resumen

Una adecuada gestión del tiempo constituye una destreza esencial para el éxito académico en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos progresivamente demandan una mayor autonomía en la toma de decisiones sobre la gestión de su tiempo. Aprender a tomar decisiones adecuadas sobre el uso del tiempo, y cumplir objetivos propuestos es una capacidad esencial para el desarrollo académico que se debe tener en cuenta como parte de la función tutorial. Mediante un estudio de caso llevado a cabo con alumnos de 1º de ESO del IESO Sierra Almenara (Lorca) se diseña una propuesta para el aprendizaje de la gestión del tiempo basada en la utilización de las TIC como como vehículo para el aprendizaje de manera activa y colaborativa en red. Inicialmente se realiza un estudio de necesidades y una revisión bibliográfica sobre la gestión del tiempo, la acción tutorial y las TIC para diseñar la propuesta. Posteriormente, como elemento desde la acción tutorial se aplica la propuesta. Finalmente se valida mediante el análisis del grado de satisfacción sobre los contenidos y herramientas utilizadas. Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria; gestión del tiempo; acción tutorial; colaboración en red; TIC; aprender a aprender.

¹ Correspondencia: Antonio Gallardo García, antonio.gallardo@murciaeduca.es, C/ Orf. Fdez. Caballero. №29. C.P. 30890. Pto. Lumbreras (Murcia)

Tutorial Action: Space for Compulsory Secondary Education Students Time Management by ICTs

Abstract

Proper time management is an essential skill for Compulsory Secondary Education student's academic success. Students progressively demand greater autonomy in making decisions about the management of their time. Learning to make appropriate decisions about the use of time, and meeting proposed objectives is an essential ability for academic development that should be considered from the tutorial action. Through a case study carried out with students from 1st ESO of the IESO Sierra Almenara (Lorca), a proposal is designed for learning time management based on the use of ICT as a vehicle for learning actively and collaborative networking. Initially a study of needs in the students and a bibliographic review on the management of the time, the tutorial action and the ICT for the design of the proposal is realized. Subsequently, the proposal is applied as an element of the tutorial action, and finally it is validated by analysing the degree of satisfaction with the contents and tools used.

Keywords: Compulsory Secondary Education; time management; tutorial action; collaborative networking; ICT; learning to learn.

Introducción

La gestión del tiempo es un constructo psicológico que ha sido estudiado desde una gran diversidad de disciplinas científicas como la psicología, la sociología y la filosofía entre otras. Su concepción ha ido evolucionando conforme los cambios sociales han modificado las formas de vida. En la actualidad "El reconocimiento de la gestión del tiempo como una herramienta eficaz en el ámbito escolar también ha propiciado el desarrollo de modelos teóricos" (Pérez, García y Talaya, 2003, p.61) en busca de una mayor eficacia académica, dotándolo de importancia y significatividad en el éxito escolar.

La conducta sobre la gestión del tiempo en los estudiantes forma parte de sus propias estrategias personales, además configura la personalidad frente a situaciones académicas, y tiene relación directa con la motivación y la actitud hacia las tareas de formación (Schmeck, 1983; citado en Pérez, García y Talaya, 2003).

Autores como Lammers et al., (2001); Proctor et al., (2006); citado en Caso y Hernández (2007), nos sugieren que las habilidades que presentan los alumnos a la hora de gestionar el tiempo tienen influencia directa sobre los resultados académicos, y que por consiguiente podrían contribuir a una mejora

¿Dónde ubicar el aprendizaje sobre la gestión del tiempo en el currículum?

Integrar dentro de los procesos de E-A habilidades y destrezas sobre la gestión del tiempo de los estudiantes contribuye a conformar un planteamiento educativo globalizador basado en aprendizajes transversales, interdisciplinares, e intradisciplinares (Torres, 1994). Constituye por lo tanto, un aprendizaje competencial, e implica conductas en torno al saber hacer y el hacer aprendiendo, puesto que requiere utilizar conocimientos y habilidades muy diferentes, y ayuda a interiorizar en los alumnos como un valor propio el esfuerzo y la recompensa para el progreso.

Contemplando estas premisas formativas como parte de la dinámica docente, se está considerando el carácter orientador que el profesor debe ser capaz de generar dentro del proceso de E-A, aspecto esencial en la resolución eficaz de problemas, así como en el apoyo y guía sobre el trabajo de conocimientos, destrezas y habilidades que, en un ambiente académico, se materializan en actitudes frente a la organización y el esfuerzo (LOMCE, 2013).

Estas conductas se encuentran recogidas dentro de la competencia clave aprender a aprender, y tienen efecto directo en el desarrollo del "sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades" (Artículo 11. RD 1105/2014) en el desarrollo formativo de los alumnos.

Estas actitudes, son además, clave en la confianza individual, el entusiasmo y la constancia, competencias transversales contempladas en el Preámbulo 4 LOMCE (2013). Por lo tanto, estos elementos curriculares vinculados con la capacidad de gestionar el tiempo personal están estrechamente relacionados con la propia formación individual académica, y refuerzan la idea de dirigir un planteamiento docente que contemple enfoques metodológicos basados en las necesidades reales del alumnado dentro del proceso formativo. Este planteamiento tiene en cuenta el principio de interacción continua con los aprendizajes para la vida, y contribuye a convertir el alumnado en un elemento activo en la escuela aportándoles además estrategias que les ayuden a afrontar con garantías la incorporación a la vida adulta.

(...) la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo (Art 4. Orden ECD/65/2015).

La gestión y control del propio aprendizaje y el ajuste de los tiempos es una característica del éxito académico formativo permanente, y conduce a

situaciones de eficacia, y autonomía. Por lo tanto, esta toma de conciencia sobre los conocimientos, aprendizajes y estrategias en la gestión del tiempo para la consecución exitosa de las tareas, es un aspecto destacable dentro de las habilidades que contempla la competencia aprender a aprender (ECD/65/2015).

Dentro de las posibles propuestas docentes, el desarrollo de esta capacidad, tiene un marcado carácter de transversalidad donde la adquisición de aprendizajes sobre la gestión del tiempo conforma una destreza aplicable a la vida de los estudiantes y que, tal y como se establece en la Orden ECD/65/2015, responde a optimizar los aprendizajes y conseguir destrezas para interactuar en ambientes académicos de manera positiva y duradera.

En el diseño de las planificaciones docentes, teniendo en cuenta la función tutorial, estos aprendizajes tendrían cabida puesto que, tal y como señala Álvarez y Castilla (2006), la función tutorial representa un proceso de apoyo y guía al alumno con carácter atemporal a lo largo del periodo educativo, promueve aprendizajes hacia una mejora educativa, psicopedagógica y profesional tanto de manera individual como colectiva, y persigue un eficiente aprovechamiento académico desde cualquier materia.

Dando respuesta así, a una problemática a la que los docentes se encuentran con frecuencia, ya que "Los estudiantes suelen manifestar dificultades para organizar, planificar y llevar a cabo las tareas académicas, demandando una intervención eficaz en este ámbito. (...) suelen acudir a los psicólogos escolares solicitando asesoramiento sobre cómo intervenir en el campo" (Pérez-González, García-Ros y Talaya, 2003, p. 61).

La acción tutorial, se constata por lo tanto, como la tarea docente intrínseca a la práctica educativa que tienen los profesores hoy en día para dar respuesta a estas necesidades. La importancia que ha adquirido en la actualidad la función tutorial no ha estado siempre reconocida dentro del Sistema Educativo Español. Su integración se remonta a la Ley General de Educación en 1970. Ésta fue la primera legislación educativa que institucionalizó e integró la acción tutorial como parte de los procesos de E-A. Es a partir de entonces cuando no ha dejado de ser un elemento esencial en las diferentes propuestas legislativas, todas ellas con la intención de optimizar el desarrollo formativo de los estudiantes. Siendo por lo tanto, una competencia imprescindible por parte del profesorado que tiene una marcada intencionalidad en el desarrollo de la autoestima y la aceptación propia por parte de los estudiantes, así como un aumento en la relación del docente con las familias de los alumnos (Lázaro, 1997).

Su aplicación en la docencia está destinada a la orientación de los estudiantes, a la guía, el apoyo y la ayuda hacia una mejora integral en el proceso educativo. Juega un papel importante en el desarrollo de capacidades y actitudes en el alumno para la gestión de su propio tiempo, elemento crucial para encontrar el camino hacia el trabajo eficaz y el éxito académico, así como establecer vías para el desarrollo de la personalidad académica, la autocomprensión, la capacidad de adaptación y la auto-aceptación (Mora, 1987).

Por ello, para un desarrollo integral del estudiante puede ser de gran ayuda contemplar en la planificación docente un marcado enfoque globalizador, interrelacionando el plan de acción tutorial con el desarrollo de aprendizajes propios de las materias, de manera que los aprendizajes propios de la acción tutorial no queden aislados a momentos concretos en la práctica docente o la hora de tutoría del grupo-clase.

Los centros educativos encuentran en el plan de acción tutorial el espacio donde establecer las pautas de cómo se debe materializar la función tutorial. Este plan se recicla acorde a las demandas educativas, y tiene en cuenta aquellos objetivos y principios que ayudan al proceso de aprendizaje. Los objetivos que en él se plantean deben atender de manera simultánea al ámbito cognitivo, moral y afectivo tal y como señala Álvarez y Castilla (2006). Es por este motivo por el que su consecución se apoya en el desarrollo autónomo del estudiante, aspecto que por otro lado, confiere una dificultad añadida debido al componente psicológico y de configuración de la personalidad que la gestión del tiempo tiene sobre el individuo tal y como destaca Pérez, García y Talaya (2003). Ofreciendo de este modo aún más significatividad a la coordinación con las familias de los estudiantes por parte del centro.

Una mejora integral en el diseño didáctico que tenga en cuenta el apoyo familiar hacia el propio conocimiento de las capacidades de los estudiantes, así como la integración de estrategias y técnicas que posibiliten su formación de la manera más eficaz posible en el centro, ayudará de manera evidente a una mejora en los procesos de aprendizaje (Pastor, 1995).

¿Por qué desarrollar aprendizajes para gestionar el tiempo en E.S.O?

Hoy en día estas destrezas adquieren un gran valor. Uno de los aspectos que resalta la importancia de estos aprendizajes, reside en que los alumnos a estas edades se encuentran ante desafíos de cómo gestionar su tiempo de manera adecuada. Suelen dedicarle excesivo tiempo al uso de dispositivos móviles, el ordenador, videoconsola, redes sociales, mensajería instantánea, etc. Desde el INE, en un informe elaborado en 2017, se señalaba que el 75% de los jóvenes españoles en periodo de formación tienen móvil, y ya entre los 10 y los 14 años se le dedica 1,84 horas al día entre semana. Este aspecto, sumado a la exigencia académica para alcanzar los estándares educativos en la Educación Secundaria Obligatoria, convierte a la habilidad de gestionar el tiempo de manera adecuada en una destreza que puede servir de ayuda en el aprovechamiento académico por parte los estudiantes.

Éstas habilidades cobran también importancia desde perspectivas teóricas. Por ejemplo, Gardner (1983) dentro de la exposición que establece sobre las ocho inteligencias múltiples señala que dentro de la inteligencia intrapersonal, el individuo presenta la capacidad de toma de iniciativa, de marcar metas a corto plazo, ser autocrítico, autónomo en el trabajo y confiado en sus propias

habilidades y actitudes, lo que evidencia la conexión con el desarrollo educativo, el éxito en el trabajo y la propia capacidad de toma de decisiones sobre la gestión de su tiempo. Esta inteligencia en añadido, conlleva la importancia que el razonamiento tiene en las personas, lo que conduce al individuo a reaccionar de un modo u otro acorde a las necesidades, las habilidades personales y a las metas establecidas.

Establecer objetivos a corto, medio y largo plazo, así como métodos que ayuden a cumplirlos ayuda en la gestión del tiempo.

Esta manifestación por parte de la inteligencia intrapersonal hacia las conductas personales en relación a la toma de decisiones sobre el uso del tiempo confirma lo que señala Goleman (1996). Este autor destaca que las habilidades emocionales de las personas suponen una condición base para la aplicación de otras destrezas que inicialmente se asocian al intelecto, como por ejemplo la elección de decisiones racionales en el día a día. Este autor expone un caso real, mediante el que ejemplifica como la amígdala y sus conexiones con el neocórtex en un individuo llevado a estudio se habían comprometido, lo que había ocasionado una pérdida de la conciencia de los propios sentimientos, influyendo directamente en la capacidad que se tiene para renunciar o proseguir con una determinada acción o tarea. Esta falta de capacidad para tomar decisiones y establecer metas a corto, medio y largo plazo que ayuden a la gestión del uso del tiempo personal condiciona el tener una vida equilibrada.

Las emociones influyen en la toma de decisiones, y cómo usar el tiempo implica una continua toma de decisiones.

En el plano administrativo, se debe señalar que la asignación horaria a las diferentes materias, así como los programas curriculares establecidos, no ofrecería garantías de formación sobre la capacidad de gestionar el tiempo académico. Por ello, establecer propósitos metodológicos a tal efecto por parte del profesorado ayudaría a subsanar las posibles carencias. El docente por lo tanto, tiene la responsabilidad de establecer situaciones de aprendizaje sobre la gestión del tiempo que favorezcan la mejora integral del individuo hacia el propio conocimiento de sus capacidades, y también, al descubrimiento de estrategias y técnicas que posibiliten su formación de la manera más eficaz posible, lo cual confiere de gran importancia a la adecuación la elaboración de las planificaciones docentes.

Propuesta para desarrollar estos aprendizajes

La intervención docente para el desarrollo de la capacidad de gestionar el tiempo por parte de los estudiantes se puede sustentar en propuestas donde los estudiantes aprendan a establecer objetivos a largo y corto plazo, integrar estrategias para cumplirlos, establecer vías de logro personales, y compartir mediante procesos de diseño colaborativo estos aprendizajes con el resto de compañeros de manera que desarrollen habilidades que complementan su

formación procedimental y actitudinal de manera activa y colectiva obteniendo así una experiencia del aprendizaje basado en una interdependencia social (Johnson, Johnson, y Smith 2014).

En esencia, un acertado diseño en las programaciones, es el paso previo a una exitosa intervención pedagógica. Se trata del elemento que guía la tarea didáctica, en el que queda reflejado qué, cuándo y cómo materializar la práctica docente. Además, dota de personalidad a la intervención didáctica a lo largo del curso académico.

En su diseño, uno de los aspectos más relevantes es la correcta integración de procesos educativos mediados por las TIC como elemento dinámico para alcanzar el aprendizaje. Mediante su aplicación se contribuye a fortalecer el proceso de andamiaje, y ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas devenidas por el continuo desarrollo y aplicación en educación. Hoy en día las tecnologías han ampliado los límites de acceso a la información, aumentado las posibilidades de colaboración e implantado el intercambio activo de conocimientos con otras personas. Este proceso ha traído consigo de manera paralela la aparición de nuevas metodologías educativas (Suárez y Qin, 2004).

Una de estas pedagogías emergentes es el "Deeper Learning", la que, tal y como señala Caro (2016), encuentra su razón de ser en cubrir en los estudiantes carencias en la adquisición de determinadas competencias consideradas de vital importancia para el desarrollo de su vida futura. Un diseño didáctico basado en este principio metodológico, junto con los beneficios que se desprenden del conectivismo que señala Castañeda y Adell (2013), podría configurar un aprendizaje activo y colaborativo en red, que cubra aquellas insuficiencias educativas detectadas, y que de manera colaborativa los estudiantes identifiquen los problemas, descubran el camino para solucionarlo, creen propuestas de intervencionismo y realicen un seguimiento colaborativo en situación real sobre la gestión del tiempo.

Esta intervención integral que persigue una mejora global en el éxito académico de los estudiantes, se sustenta en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza, ampliando y redefiniendo el proceso de E-A gracias a la integración de las TIC tal y como se establece en el modelo Samr (Puentedura, 2014).

La competencia digital docente juega un papel vertebrador puesto que, requiere por parte del docente, hacer uso de espacios de colaboración formal digital flexibles, utilizar tecnologías emergentes y establecer entornos de aprendizaje basados en una construcción compartida del conocimiento (Marín, Negre y Pérez 2014). Desde estos espacios, la intervención docente debe propiciar motivación y seguridad, a la vez que dotar de protagonismo al estudiante. El marcado carácter de autoaprendizaje que conlleva la aplicación de metodologías activas mediadas por las TIC requiere de estas connotaciones docentes, a la vez que de una alta supervisión, proceso que requiere de un plan de acción para fomentar la interacción entre todos los miembros, adquiriendo

protagonismo de este modo las redes personales de aprendizaje (PLN).

Método

El proceso de investigación llevado a cabo se posiciona teóricamente bajo un paradigma interpretativo en el que el objeto de la investigación es la acción humana, y "el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas" (Bisquerra, 2009, p. 74).

Este paradigma de investigación responde objetivo de analizar el fenómeno social y diseñar las estrategias de E-A acorde a las situaciones dentro del contexto académico. No existe intención de generalizar, pero sí de profundizar en los conocimientos sobre el contexto estudiado así como de evaluar la satisfacción por parte de los participantes.

Por lo tanto, este estudio se encuadra en una metodología cualitativa, entendida tal como una "actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (Sandín, 2003, p. 123).

La metodología cualitativa está destinada esencialmente a ofrecer información en torno a acontecimientos concretos dentro del ámbito social. Aprovecha diferentes técnicas en la recolecta de información, lo que permite interpretar con minuciosidad las situaciones de estudio y contrastar la información (Sandín, 2003).

En cuanto al método llevado a cabo es un estudio de caso, situado bajo un enfoque cualitativo interactivo con características mixtas debido a la naturaleza semicuantitativa de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) y la parte puramente cualitativa en el proceso de recogida y análisis de la entrevista a informante clave.

Objetivos

El objetivo general de este estudio ha sido diseñar una estrategia didáctica para el trabajo de la gestión del tiempo desde la acción tutorial con alumnos de 1º de ESO del IES Sierra Almenara utilizando las TIC.

El trabajo ha sido llevado a cabo teniendo en cuenta el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la gestión del tiempo en los alumnos de 1º ESO del IES Sierra Almenara.
- Diseñar actividades para el aprendizaje de la gestión del tiempo.
- Escoger qué plataforma virtual y herramientas emergentes son las más adecuadas para el trabajo de la gestión del tiempo con estos alumnos.

 Conocer la satisfacción de los contenidos y herramientas tecnológicas utilizadas.

Población y Muestra

El estudio ha sido llevado a cabo con 25 participantes, todos alumnos del grupo A de 1º ESO (12 y 13 años) del IESO Sierra Almenara. El centro cuenta con 3 líneas para cada uno de los 4 niveles de Educación Secundaria Obligatoria, está ubicado en la localidad de Purias, pedanía de Lorca de unos 2.300 habitantes. Es una localidad dedicada principalmente a la agricultura y ganadería, y se encuentra situada al Suroeste de La Región de Murcia, limítrofe con la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El centro se localiza a las afueras del núcleo poblacional y prácticamente la totalidad de los estudiantes acuden al centro en autobús desde Purias y otras pedanías colindantes como Almendricos, La Campana y Escarihuela.

Instrumentos, procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos se han utilizado técnicas cualitativas y cuantitativas de manera directa y por medio de informante clave.

Las técnicas utilizadas, encuestas y entrevista, han supuesto las variantes estratégicas para recoger información mientras que los instrumentos han materializado el espacio físico donde registrar los datos obtenidos (Gil, 2016). Este proceso se ha realizado mediante cuestionarios tipo escala gráfica y Likert. Por otro lado, se ha realizado una transcripción digital de la entrevista, la que posteriormente se ha llevado a análisis en AtlasTi.

Por lo tanto, uno de los constructos expresados que configura la parte principal del estudio, se ha obtenido mediante la recogida y análisis de la variable categórica "gestión del tiempo". Para ello, se ha atendido a sus diferentes dimensiones (actitud, corto plazo y largo plazo), así como también los resultados globales. Éstos últimos han sido obtenidos mediante la suma de las tres dimensiones, tal y como propone García-Ros y Pérez-González (2004); Mpofu, D'Amico, y Cleghorn (1996); citado en García y Pérez (2012).

Este proceso ha determinado la toma de decisiones en el diseño de la propuesta y se ha llevado a cabo con los siguientes instrumentos:

Î. Mediante el instrumento "Time Management Scale with Spanish High School Students", diseñado para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004). Esta variable de "gestión del tiempo" de los participantes, de naturaleza cualitativa, se lleva a análisis mediante una aproximación semicuantitativa ordinal a través del cuestionario. Para dar respuesta, el instrumento cuenta con una escala gráfica

con 5 tipos grados de respuesta que van desde "nunca" a "siempre".

2. A través de una entrevista en profundidad a informante clave (tutora), y que está basada en el cuestionario de García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa (2004), transcrita mediante preguntas semiestructuradas, se_lleva a cabo un análisis mediante cualimetría que, junto con el cuestionario, configura el proceso de recogida de datos para el diseño de la propuesta.

Por lo tanto, este enfoque semicuantitativo en la recogida y tratamiento de los datos ayuda a "confrontar las opiniones y garantizar su validez" (Pérez-Serrano, 1994; citado en Cabero, Llorente, y Puentes, 2010, p. 152).

De este modo se da respuesta a los objetivos planteados, ya que, mediante la recogida de datos con estos dos instrumentos se consigue describir y definir la situación inicial del estado de la variable de manera general y la de sus diferentes dimensiones de forma específica (actitud, corto plazo y largo plazo) mediante un análisis cuantitativo estadístico descriptivo que configura la toma de decisiones en el diseño de la propuesta.

Otra de las variables sobre la que se ha recogido información para dar respuesta al objetivo de conocer la satisfacción sobre la experiencia de formación mediante las TIC ha sido el "grado satisfacción de los estudiantes" frente a un proceso educativo mediado por las TIC. Se ha operativizado mediante la aplicación del cuestionario (CUSAUF) Llorente (2008), basado en una escala de respuesta tipo Likert, con 4 opciones de respuesta que van desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo", este instrumento también ha permitido el análisis de la variable de la satisfacción sobre los contenidos trabajados en la propuesta.

En ambos cuestionarios, por relevancia para el posterior análisis, también se han incluido otros ítems de respuesta dicotómica que han permitido conocer el género, si los estudiantes tenían ordenador y acceso a internet en sus hogares o qué entorno virtual deseaban utilizar para comunicarse y depositar las tareas llevadas a cabo.

Resultados

El 100% de los participantes cuenta con conexión a internet en sus hogares y también con ordenador.

En cuanto a la plataforma virtual que desean utilizar para el desarrollo de la propuesta, 20 de los 25 participantes han escogido Google Classroom, los 5 restantes Edmodo. Se escoge que el entorno virtual a partir del que se desarrolla la propuesta sea Google Classroom. Esta plataforma virtual ha permitido aglutinar, organizar e informar sobre las tareas y propuestas realizadas, compartir y publicar archivos entre los participantes de modo seguro, así como establecer contacto entre compañeros y con el profesor de manera sincrónica y asincrónica. Este entorno virtual forma parte de las herramientas ofrecidas por Google para educación "Google For Education" y ofrece posibilidades de

compatibilidad con otras herramientas de la compañía que han sido utilizadas en la propuesta, como ha sido el caso de Google Drive para guardar archivos en la nube, Google Presentation y Google Docs para la edición colaborativa de documentos virtuales. En ambos herramientas existe la posibilidad de comunicación sincrónica entre los miembros de un grupo durante el trabajo. "Canva" a pesar de no pertenecer a "Google For Education" también ha sido utilizada, puesto que, es una herramienta tecnológica para la creación de infografías que permite registrarse con la cuenta Google y posibilita el trabajo colaborativo simultáneo. Además, es un entorno cerrado con la posibilidad de compartir el trabajo desarrollado mediante enlace activo en el portal de Google Classroom. También se ha utilizado Youtube para la creación de vídeos porque pertenece al entorno Google, presenta un editor online para el trabajo colaborativo y mediante ajustes de privacidad adecuados se puede generar un espacio cerrado y seguro para los estudiantes.

Los contenidos escogidos en la propuesta conforman las dimensiones llevadas a estudio en el constructo psicológico "gestión del tiempo" (actitud, corto plazo y largo plazo). En ambos procesos de recogida de información (entrevista y cuestionario) se observa una necesidad evidente de mejorar la actitud que los estudiantes presentan frente a la gestión del tiempo. Por un lado, en la entrevista se menciona la falta de control que manifiestan los estudiantes sobre el uso del tiempo, por ejemplo con el uso de la "video consola" y también con la dificultad a la hora de priorizar tareas en las rutinas diarias. Por otro lado, en la gráfica de frecuencias, se ha observado que el ítem que recoge información relativa al buen control del tiempo es el que ha obtenido peor resultado. Por lo tanto, se establece una tarea para el aprendizaje de la actitud frente al uso del tiempo. Se plantea una actividad donde los estudiantes de manera colaborativa realizan una presentación de diapositivas en Google Presentation. En ella reflejan mediante imágenes aquellos aspectos, objetos o situaciones que les roban el tiempo (ladrones del tiempo). Los estudiantes, para cada una de estas imágenes, elaboran propuestas que les ayuden a controlar su uso y desarrollar habilidades sobre la actitud en la gestión del tiempo que dejan reflejadas en la presentación.

La gestión de tiempo a corto plazo es la dimensión del cuestionario que mayor dispersión hacia valores negativos ha reflejado. Los ítems que hablan sobre la planificación que se realiza sobre un día en concreto, así como realizar un listado de aquellas cosas que han de llevar a cabo, son los que han obtenido valores medios más bajos. En la entrevista se observa que este aspecto de gestión a corto plazo es de gran importancia. Existen 8 menciones por parte de la tutora a esta dimensión en la que destaca la importancia de desarrollar habilidades para tener presente qué actividades se deben realizar a lo largo del día. Por ello, tal y como resalta esta dimensión, se plantea una tarea donde los estudiantes reflexionen, identifiquen y establezcan de manera colaborativa qué espacios y cómo los utilizan a la hora de anotar las actividades diarias que

estiman realizar. Por otro lado, ante la falta de cumplimiento y fuerza de voluntad que se menciona en la entrevista relativa al cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes, se plantea que diseñen estrategias para conseguir una mejora en la toma de decisiones a corto plazo que les ayude a cumplir las actividades propuestas, y así lograr cumplir sus objetivos. Para ello, los estudiantes de manera colaborativa han elaborado un video con la supervisión, guía y moderación por parte del tutor donde presentan aquellas rutinas que les ayudan a cumplir sus objetivos, así como también aquellos aspectos que les dificultan el cumplimiento de las actividades que han previsto realizar a corto plazo. También exponen estrategias para ayudar a una buena toma de decisiones a la hora de gestionar el tiempo.

En cuanto a la dimensión sobre la gestión del tiempo a largo plazo, el ítem que trata sobre si los estudiantes le dedican más tiempo al cuidado personal que a las actividades académicas los datos manifiestan que así es en el 90% de los casos. Sin embargo, en este sentido, la tutora manifiesta que es normal y que lo considera propio de la edad.

En cuanto a los ítems que recogen información sobre aspectos relacionados con el trabajo diario, por un lado no dejar las actividades para el último momento, y por otro revisar-estudiar lo trabajado en clase diariamente, coinciden con las menciones realizadas por la tutora en la entrevista. Ésta señala la importancia de trabajar diariamente. En concreto menciona que "es lo más importante y lo que más les cuesta". Se plantea una actividad basada en intervencionismo social en el centro, donde los estudiantes realizan una "pegada de carteles". Estas infografías elaboradas de manera colaborativa en red, muestran los beneficios del trabajo y esfuerzo diario en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los posters también incluyen estrategias y técnicas para lograr introducir como rutina diaria el trabajo y esfuerzo como por ejemplo el repaso diario de lo trabajado en clase, o el estudio de contenidos de materias que así lo requieran.

Este diseño se ha sustentado en la toma de decisiones a partir del estudio llevado a cabo mediante la consulta bibliográfica donde se pone de manifiesto la importancia de los aspectos en los que se debe basar la acción tutorial para la gestión del tiempo. También se establece una metodológica basada en la utilización de las TIC de manera activa con intervencionismo bidireccional, presentación del contenido trascendental, planteamientos por descubrimiento y estímulos reales para la vida de los estudiantes (Baro 2011).

Se puede observar que las respuestas que los estudiantes han arrojado sobre el cuestionario de satisfacción atendiendo a las dos dimensiones de manera conjunta (aspectos relacionados con el entorno virtual y aspectos relacionados con los contenidos), se ubican principalmente en los valores sobre una satisfacción "Muy positiva" y "Positiva".

Unicamente un 4% de respuestas muestran una satisfacción "Negativa" y un 1% "Muy negativa" ante el análisis de manera global de estas dos dimensiones para

la variable de satisfacción de la propuesta.

Discusión y conclusiones

El desarrollo teórico sobre los elementos que componen este estudio permite extraer la importancia que tienen en la actualidad los elementos abordados.

Por un lado, se ha justificado el papel esencial que la acción tutorial tiene en la educación a la hora de materializar un espacio destinado íntegramente al apoyo y guía del proceso educativo.

Por otro lado, el análisis de las aportaciones sobre la gestión del tiempo que algunos autores relevantes sobre este campo realizan, permite reubicar el grado de importancia que este constructo psicológico tiene para el éxito académico en la vida de los estudiantes. Este aspecto invita a replantear el grado de significatividad que este tipo de aprendizajes debe tener en etapas de formación.

Otro aspecto a considerar es el análisis realizado sobre el rol que debe ocupar la tecnología en la educación como vehículo de formación y elemento de aprendizaje en sí mismo, lo que respalda el diseño final de la estrategia de E-A diseñada en este estudio, así como las posibilidades metodológicas que a partir de su integración se desprenden.

De este modo, gracias a esta propuesta se puede observar cómo se podría utilizar la formación semipresencial para integrar aprendizajes sobre la gestión del tiempo y servir de ayuda a futuros diseños didácticos similares en contextos de formación obligatoria.

Finalmente, el proceso de validación llevado a cabo mediante el análisis de satisfacción, ha manifestado una valoración positiva por parte de los estudiantes hacia una formación destinada al desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico, en concreto la gestión del tiempo, así como adecuación de los contenidos trabajados mediante herramientas tecnológicas, abriendo la posibilidad de futuras líneas de integración didáctica en estos mismos estudiantes, u otros de características similares.

Referencias

Álvarez González, M., y Castilla Elena, C. (2006). La acción tutorial: su concepción y su práctica. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8Gg0qAwn4cMC&oi=fnd&p g=PA9&dq=Evaluación+de+la+función+tutorial&ots=w0SK1baJyu&sig=Z PjENwCsp3PrYbyoP0UzA3o6Fcs#v=onepage&q=Evaluación de la función tutorial&f=false

Cálciz, A. (2011). Metodologías Activas y Aprendizaje por 93

- Descubrimiento. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, (40), 1–11.
- Bisquerra, R. (Coord). (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra+Alzina,+R.+(coord..)+(2009).+Metodología+de+la+Investigación+Educativa.+Madrid,+Editorial+la+Muralla.+2.a+edición+(primera+edición+de+2004).+&ots=PvtDTjlqFP&sig=_2HEeJAUoed
- Cabero, J., Llorente, M. del C., y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. Comunicar, 18(35), 149–157. https://doi.org/10.3916/c35-2010-03-08
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista Latinoamericana de Psicología, 39(3), 487–511. https://doi.org/10.1023/A:1026408807553
- Caro, M. (2016). Ideas que inspiran. Recuperado Junio 11, 2019, de http://ideasqueinspiran.com/2016/05/24/en-que-consiste-el-deeper-learning/
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33571770/ENTORNO S_PERSONALES_DE_AZ-
 - _CLAVES_PARA_EL_ECOSISTEMA_EDUC_EN_RED.pdf?AWSAcces sKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543606106&Signature =KWuAuoVjXle3fr8S%2FUI6Sohwpj8%3D&response-content-disposition=in
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. The Spanish Journal of Psychology, 15, 1485–1494. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432
- García-Ros, R., Pérez-González, F., y Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale With Spanish High School Students. School Psychology International, 25(2), 167–183. https://doi.org/10.1177/0143034304043684
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. Theory of Multiple Inteligences (Basic Book). Nueva York. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/E structura de la mente. teoria de las Inteligencias multiples.pdf
- Gil, J. A. (2016). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. UNED. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ANrkDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=diferencias+entre+técnicas+e+instrumentos+&ots=ra9kuLh3x E&sig=ztWk_Ph6aHfNn2qvGRHiKkx3QNs#v=onepage&q=diferencias

- entre técnicas e instrumentos&f=false
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. (Kairós, Ed.). Recuperado de https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KD19ZCT2-2CGCPX2-1WXF/intel emocional Goleman.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. Journal of Excellence in College Teaching, 25, 85–118. https://doi.org/10.1080/19397030902947041
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf
- Lázaro Martínez, Á. J. (1997). La función tutorial en la formación docente. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, No 28, 1997 (Ejemplar Dedicado a: La Formación Del Profesorado de Educación Secundaria / Coord. Por Antonio García Correa), Págs. 93-108, 28(28), 93-108. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117933
- Ley Órgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).
- Llorente, M. (2008). Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un estudio de caso. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15015/K_Tesis-

PORV11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Marín, V., Negre, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. Comunicar, XXI(42), 35–43. https://doi.org/10.3916/C42-2014-03
- Mora, J. A. (1987). Acción tutorial y orientación educativa. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E5P5_xDBYcIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=acción+tutorial&ots=wCV21Q5drB&sig=Znk__f-phPO7FXH6494acKVbzvQ#v=onepage&q=tiempo&f=false
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § Sec. I., pp. 6986-7003 (2015).
- Pastor, E. (1995). La tutoría en secundaria. Barcelona: Grupo Editorial CEAC. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Maria_Roman/publication/39132 104_La_tutoria_en_Secundaria/links/55784f2408aeacff2002803e/Latutoria-en-Secundaria.pdf
- Pérez González, F., García Ros, R., y Talaya González, I. (2003). Estilos de

- aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. Revista Portuguesa de Educação, 16(1). Recuperado de https://www.redalyc.org/html/374/37416103/
- Puentedura, R. (2014). SAMR and TPCK: A Hands-On Approach to Classroom Practice. Austin.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3 § Sec. I., pp. 169-546 (2015).
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España. Recuperado de
 - https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf?response-content-
 - disposition=inline%3B
 - filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&X-Amz-
 - Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWO
- Silva Quiroz, J., y Gros Salvat, B. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). UOC. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_OdFFeq_wbMC&oi=fnd&p g=PA11&dq=evaluar+exito+de+entorno+virtual+de+aprendizaje&ots=4ynz FvgGeA&sig=q9JpW57bMrP87MxqXcBZKD8cmjs#v=onepage&q&f=fals e
- Suárez-Orozco, M., y Qin-Hilliard, D. (2004). Globalization: culture and education in the new millennium. (University of California Press, Ed.). Los Ángeles: University of California Press.
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.



La Creatividad desarrollada a través de la Danza en la Etapa de Educación Primaria

Beatriz Sánchez Commes¹.

Colegio Gloria Fuertes del Palmar.

Resumen

Partiendo de una disciplina y arte tan completo como es la danza, se va a trabajar el desarrollo en alumnos pertenecientes al primer tramo de la Etapa de Educación Primaria, de una de sus capacidades más demandadas en la sociedad actual, la creatividad, pero para la que hoy en día en los centros escolares no hay un rango horario establecido para su potenciación, y el tiempo dedicado a través de otras materias es demasiado reducido y por lo tanto insuficiente. Para ello y tras el paulatino control, a través de la ejecución de las sesiones pertinentes, de un determinado desarrollo motor, un conocimiento del esquema corporal, un dominio de la coordinación del propio cuerpo y de la expresión del mismo, como paulatinamente a través del trabajo de diferentes dinámicas, los alumnos van a ir dominando una serie de recursos corporales que proporciona la danza que le van a ir posibilitando el desarrollo de su propia creatividad. Una vez transcurrido el trabajo del desarrollo de esta capacidad a través de la danza, lo alumnos podrán globalizar esos conocimientos y extrapolarlos a la expresión de la creatividad través de disciplinas, actividades. a otras comportamientos...de su vida.

Palabras clave: creatividad, danza, resolución de problemas y producciones laborales.

¹ beatrichebsc@gmail.com

The creativity through dancing in Primary Education stage

Abstract

Starting from a discipline and art as complete as dance, we will work on primary education stage children's development around one of the most demanding capacity witch is creativity, but for that today in schools there is no established time for its reinforcement, ant the time spent through other subjects is too small and therefore insufficient. For this and after the gradual control, through the execution of the relevant sessions, of a certain motor development, a knowledge of the body scheme, a domain of the coordination of the body itself and the expression of the same, as gradually through the work with different dynamics, students will be mastering a series of body resources that the dance provides which will allow them to develop their own creativity. Once the work of developing this capacity through dance has passed, students will be able to globalize that knowledge and extrapolate them to the expression of creativity through other disciplines, activities, behaviors ... of their life.

Keywords: creativity, dance, problem solving and labor productions.

Introducción

Justificación

En nuestra sociedad actual es clara la demanda de un aspecto distintivo para la selección de un personal sobre otro a la hora de su incorporación ante cualquier puesto de trabaio, va que nos caracterizamos por poseer hoy en día personal muy cualificado y con amplios currículums. Ésta distinción la marca el potencial de creatividad que posea una persona va sea a la hora de desarrollar un programa, de dar soluciones a problemáticas, de sacar una clave al mercado innovadora... es decir, uno de los aspectos que contempla el triunfo personal en nuestra sociedad es entre otros la creatividad, así lo afirma Lozano (2008) cuando dice que el mercado laboral en evolución constante y la sociedad actual requieren personal con capacidad de resolver problemas, con iniciativa y creatividad, siendo la educación la que teniendo como función preparar a los alumnos para incorporarlos en la sociedad y futura integración al mundo laboral debiéndose adaptar a esta demanda. Y es así, ya que como afirma Marchesi, Coll y Palacios (2004), todas las culturas poseen sistemas organizativos a través

de los cuales se prepara a los miembros para que se incorporen con éxito a la sociedad en la que van a vivir y en el caso de las sociedades modernas, la escuela constituye ese sistema planificado. Por lo que es en ella, donde se debe fomentar el trabajo de la creatividad para lograr su desarrollo, va que ésta no surge de la nada, sino de una cuidada planificación para lograr los objetivos relacionados con la creatividad y que además se contemplan en nuestras aulas de Educación Primaria, va que en numerosas ocasiones se hace mención a ella en el Decreto número 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, como pueden ser: "es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar", "la mejora de la creatividad es un objetivo fundamental desde cualquier área en la etapa de la Educación Primaria."...

Dada la necesidad de creatividad tanto en la sociedad actual, como así pues, en nuestras aulas, que meior manera que la danza, para proceder a su desarrollo, pues tal v como afirma Castañer (2000) la danza no es sólo un producto, es decir, una coreografía, sino que es un proceso artístico y creativo que emplea como recurso el lenguaje gestual del cuerpo. Así, la danza es una actividad muy completa y globalizadora, ya que contiene numerosos valores y aspectos positivos para el desarrollo global del alumnado, como son el conocimiento del esquema corporal, el ritmo, la música, la coordinación, la capacidad de retención, el espacio, la comunicación..., pero que en especial se caracteriza por ser una de las artes por las que el brote de la creatividad es indispensable, va que "es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo" (Willem, 1985). Siendo por tanto un medio rico que estimula numerosos aspectos y en especial la creatividad de aquellos que la desempeñan, por lo que nos encontramos ante una actividad que debemos fomentar más en nuestros centros educativos, ya que además de todos los beneficios que aporta, es una actividad muy motivadora para los alumnos cuya realización tenemos presente en muchos de los actos de celebración de los centros docentes, como son la navidad, carnaval, final de curso... para las que normalmente profesorado y alumnado realizan la elaboración de espectáculos que conllevan numerosas danzas.

Actualmente nos encontramos ante graves dificultades a la hora de practicar la danza en nuestros centros educativos. Además, si observamos estudios como el realizado por el Minnesota Center for Arts Education a finales de la década de los 80 del cual Paulson (1993) concluyó en una falta de reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la insuficiente formación por parte del profesorado, así como de espacios, medios y materiales. A lo que podemos sumar lo afirmado por Fux (1981), que insiste en la

necesidad de dejar a un lado el concepto de danza como adorno del resto de conjunto de disciplinas educativas, opinando que su integración en la enseñanza obligatoria mejoraría la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Expresión corporal que podemos decir en base a todo lo expuesto, que lleva al alumnado a transmitir sus sentimientos, emociones, pensamiento... realizando diferentes combinaciones que incitan a desarrollar su creatividad, siendo una cualidad tan importante en nuestra sociedad actual y para la que la danza es un gran conductor, por lo que tendremos que fomentar que ésta tenga un peso mayor en nuestros centros y aulas.

Presentación del problema analizado

Son numerosas las referencias que se refieren a la danza como una práctica poco utilizada con un fin diferente al mero divertimento, por ejemplo Leese y Packer, (1991) la define como combinaciones de movimientos melódicos llevados a cabo sólo por el placer que ese ejercicio dota al danzante o a quien le contempla. En base a lo cual, Cañal y Cañal (2004), afirma que los docentes no han aprovechado la danza en las escuelas, causado por su gran desconocimiento, tanto del valor de la danza como agente educativo, como de los componentes básicos que la forman y de la forma de implementarlos en los alumnos/as mediante su práctica, ya que la danza tal y como la define García Ruso (1997) plasmando el carácter múltiple del término, es una actividad humana universal practicada en todas las épocas y lugares por personas muy diversas, que emplea el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos, presentándose en diferentes formas y pudiendo tener dimensiones artísticas, educativas, terapéuticas y de ocio, abarcando una gran complejidad pues interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos v estéticos.

Debido a la ordenación de la educación primaria, se hace complicado el trabajo de ciertas capacidades y habilidades no curriculares pero muy necesarias, tales como la creatividad, teniéndose que potenciar su desarrollo de manera globalizada a través de las diferentes materias que si están recogidas en la legislación educativa vigente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), modificada por la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa (LOMCE) y el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre), legislación en muchos casos desbordada de contenidos y objetivos que cumplir, quedando un tiempo mínimo para la dedicación del desarrollo de capacidades como la creatividad. A esta dificultad se le añade que, en los últimos años con la entrada en vigor de la LOMCE, los centros educativos tendrán la posibilidad de elegir las horas dedicadas a la asignatura de Educación

Artística ya que pasa de ser obligatoria a específica. Por esta razón, se han visto reducidas las horas dedicadas a la esta materia que abarca la Música y la Plástica, siendo éstas dos grandes potenciadoras de la creatividad. Además, programaciones basadas en estilos excesivamente tradicionales o falta de actualización en metodologías, materiales, actividades... favorece una enseñanza fundamentalmente basada en la utilización de estereotipos, lo que deriva en la pérdida de confianza por parte del alumnado, obstruyendo por consiguiente el desarrollo de la creatividad. De la Torre (2003) afirma que "no se trata de incorporar técnicas nuevas, sino de que tal forma de proceder sea en sí creativa y promueva la creatividad por su paralelismo con el proceso creativo. Se trata de transferir el proceso creativo al proceso de enseñanza", siendo los centros y el profesorado, sobre los que recae la mayoría de la responsabilidad educativa para conjugar la realidad del contexto educativo con los objetivos que dicta la administración, siendo los que deberían propiciar el diseño de un proyecto educativo en el que se incluya el desarrollo de la creatividad. Es por ello la necesidad a la que nos enfrentamos de idear diferentes maneras de desarrollar la creatividad de manera significativa en nuestro alumnado, siendo la danza una candidata ideal, para que puedan alcanzar las demandas que se requiere de tal capacidad, cuando sean personas adultas de nuestra sociedad. De esta manera, podríamos señalar como problema de studio, la necesidad de implementar la danza en educación primaria como método de trabajo de la creatividad.

Objetivos

- Cooperar en el desarrollo de la expresión creativa a través de la danza en la Educación Primaria.
- Emplear a la hora de ejecutar una danza diferentes composiciones de recursos corporales.
- Dominar el sentido del ritmo y de la música para que los alumnos puedan utilizarlos como base de su expresión corporal.
- Infundir la evolución de recursos expresivos nuevos, tomando como base aquellos que ya se poseen.
- Enriquecer la expresión de los alumnos para que la elaboren de manera coordinada, coherente y creativa, tomando como fundamento sus objetivos y sentimientos.

Marco teórico

Creatividad

Para comprender el concepto de creatividad, apoyándonos en Rodríguez (1995), debemos de tener en cuenta que, al ser un neologismo inglés, es de reciente aparición en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Pero ello no ha mermado la oportunidad de ser definido desde diferentes puntos de vista y desde diversas maneras, llegando a tener un carácter multidimensional, como podemos apreciar en definiciones recogidas por Esquivias (2001):

Guilford (1952) "La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente".

Esquivias (1997) "La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía".

A las que podemos añadir otra de mayor actualidad como:

Meneses, S. (2012): "Creatividad es la integración para lograr la transformación. Integrar pensar, sentir, hacer el cuerpo y la acción lo que nos puede llevar a un estado de experiencia óptima que nos permite expresar, transformar, resolver y desarrollar toda nuestra potencialidad humana".

En base a estas definiciones, podemos confirmar lo que recogen algunos investigadores cuando dicen que "no existe una definición unitaria de creatividad. Pero esto no significa que no se dé un común denominador, la idea de algo nuevo, independientemente de lo nuevo que pueda ser" (Matussek, 1984).

En nuestro día a día precisamos de emplear la creatividad para cualquier circunstancia que se nos plantee, y es que necesitamos convertirnos en individuos creativos para poder adaptarnos a la sociedad en la que nos integramos, así lo afirman Fuentes y Torbay (2004), cuando sostienen que la sociedad requiere, continuamente de individuos que se adapten a demandas y situaciones cada vez más exigentes, considerándose la creatividad como un recurso indispensable, tanto en el aspecto personal para alcanzar un adecuado desarrollo, como para la capacitación y el éxito profesional.

Por ello debemos plantearnos el hecho de que hay una necesidad de estimular el desarrollo creativo, y así lo reconoce Torrance (1977), el cual plantea que realizarán la planificación oportuna para que los estudiantes piensen

y no solo para que aprendan, aquellas escuelas con visión futurista, ya que deben estar preparados para las épocas de constantes movimientos y que es un desafío creador que debe estar planteado desde el medio educativo. Y es que tal y como afirma Pawlak (2000) "las herramientas más poderosas para estimular una sociedad creativa, incluyen la educación creativa, un ambiente estimulante, líderes naturales y equipos de trabajo multidisciplinarios", considerando también que para que puedan surgir las mentes creativas, las naciones en avanzada tienen que propiciar la evolución de un ambiente estimulante, por lo que es necesario programas especiales que apoyen la educación del Siglo XXI que necesitan de una clara transformación de la educación formal.

Y es por lo que es importante plantear la potenciación de la creatividad desde las aulas, mediante la realización de una programación e intervención que así nos lo permita, viéndose insuficiente el actual espacio dedicado a su trabajo, ya que únicamente se realiza de manera esporádica a través de las asignaturas artísticas contempladas en nuestro currículo, sin reservar un espacio meramente planificado para el desarrollo de esta capacidad tan importante. Así lo recoge Robinson (2012) cuando afirma que, el proceso creativo debería enseñarse al igual que se enseñan matemáticas o lengua v no solo delimitarlo a las disciplinas artísticas, sosteniendo que "es un proceso constante para darle forma v moldearlo v, en cuanto comprendamos que ser creativo es un proceso material para el que hay que adquirir destrezas y práctica, podremos enseñarlo".

Potenciar la creatividad no es necesario únicamente para poder integrarnos a la sociedad como personas útiles a la misma, sino mayormente por la cantidad de beneficios que aporta, y sobre todo a los individuos en pleno desarrollo como son los niños, así lo contemplan diferentes autores. Guilford (1971) cree que con la educación creativa se pretende formar a una persona con iniciativa, plena de recursos y confianza, preparada para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole. Así como Feist (1998), indica que en general, las personas creativas son más introvertidas, autónomas, se aceptan a sí mismas, con disposición hacia nuevas experiencias, incrédulas, seguras de sí mismas, dominantes, son ambiciosas, hostiles e impulsivas. Por otro lado, Menchén (2002) hace referencia al perfil del profesor creativo y describe algunas características de personalidad comunes entre los creativos: son sensibles, flexibles, imaginativos, manifiestan empatía con todos los estudiantes, cuentan con recursos ingeniosos e interactúan positivamente con los demás, también les gusta arriesgarse y emprender trabajos difíciles.

Parece evidente la necesidad de potenciar la creatividad en el alumnado, tanto por el beneficio que esto conlleva a la persona como tal, como a la sociedad en general, viéndose doblemente justificada la concienciación de su desarrollo en los centros docentes. Para tal propósito, deberíamos tener en cuenta algunos aspectos educativos como los expuestos por Menchén (2002),

que señala en qué tres aspectos debemos centrar la educación de la creatividad:

- ❖ Desarrollar los sentidos: observación, percepción, sensibilidad.
- ❖ Fomentar la iniciativa personal: espontaneidad, curiosidad, autonomía.
- ❖ Estimular la capacidad imaginativa: fantasía, intuición, asociación.

Pudiendo incremetar a ello, algunos aspectos curriculares aportado por los autores Trigo y de la Piñera (2000), entre ellos la metodología afirmando que: deberá ser participativa, motivadora de nuevas experiencias, sugerente y no impositiva o excesivamente directiva. El objetivo final es que los sujetos sean seres autónomos en la búsqueda y desarrollo de su capacidad creativa en la motricidad; y no meros ejecutantes de actividades de otros.

La danza

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, y tomando como ejemplo la última cita, en la que como se puede apreciar, deja entre ver una relación entre la creatividad y la acción motriz, se puede contempla como un medio idóneo para introducir el trabajo específico del desarrollo creativo en los colegios: la danza. Siendo ésta definida según la RAE como "baile" y a éste como "acción de bailar". Yendo de esta definición más escueta a otras más extensas realizadas por diversos autores como:

- "La danza es una forma de expresión y comunicación artística. Es utilizada por los seres humanos para expresar emociones, sentimientos, pensamientos, imágenes, estados de ánimo o también para entretenerse, divertirse y disfrutar con movimientos rítmicos del cuerpo. La persona que danza ordena, con mayor o menor rigor, los materiales (cuerpo, energía, tiempo, música, ritmo, espacio, etc.) conforme a la finalidad que se proponga al danzar y a sus conocimientos, experiencias, sensibilidad...". (Cañal y Cañal 2004).
- Según afirma Martin (2005) se puede decir de una manera amplia, que la danza es un arte visual que se desarrolla en el tiempo y en el espacio y se asocia a la música e incluso a la palabra.

Con estas definiciones podemos afirmar que la danza es la expresión de movimientos y emociones a través del cuerpo, mediante la utilización o desplazamiento en un espacio y en base a un ritmo musical. Pero es que además ésta proporciona un amplio abanico de posibilidades según establece Porsteni (2009) al incidir en que la danza permite la posibilidad de darle forma a las imágenes, sensaciones y pensamientos, desarrollando capacidades sensoperceptivas para mejorar la comunicación, la creatividad, y recuperar a

través del lenguaje del movimiento expresivo la danza propia, la unidad del ser, único y original, individuo y ser social, capaz de recrearse a sí mismo, para mejorar los modos de expresión y comunicación consigo mismo y los demás.

Formas de danza

Cabe destacar una interesante clasificación sobre las formas que puede adquirir la disciplina de la danza, extraída de los programas de estudio de Quebéc (1981), citado por García (1997). Según el cual, considera que la danza se podía dividir de las siguientes maneras:

- ➤ Danza primitiva hace referencia a lo cotidiano con un contenido mágico, con vinculación a los rituales, conexión con los dioses y la relación con la naturaleza.
- ➤ Danza clásica busca la plasticidad de movimientos que abarquen la máxima amplitud de la articulación, logrando una adecuada alineación corporal, facilitando así un equilibrio estático y dinámico adecuado. Normalmente emplea la pantomima y la representación.
- ➤ Danza folclórica refleja en sí los valores culturales que posee un pueblo y que se transmiten de padres a hijos. Las danzas folclóricas obedecen a un tipo de estructuras definidas, que son el resultado de la forma de ser de un grupo étnico, condicionado y encuadrado por una serie de aspectos, tales como históricos, climáticos, geográficos, culturales, etc.
- ➤ La danza contemporánea tienen su nacimiento como motivo de una reacción contra los artificios y formulismos del ballet. El movimiento utilizado busca la naturalidad, la plasticidad y partiendo del centro del cuerpo la adquisición de esas sensación corporal, todo ello obedeciendo a una lógica emocional.
 - Su técnica se construye sobre las bases de la respiración, estando a su vez esta muy ligada a la relajación, empleando el efecto de la gravedad (desequilibrio, movimientos controlados, detenciones, etc).
- ➤ Danza social que es aquella que va evolucionado con el paso del tiempo, encuadrándose dentro de aquellas danzas de ocio, y que se adaptan a la música característica de cada una de las épocas.
- La danza jazz surgió a finales del siglo XIX, en los Estados Unidos de América, adquiriendo diferentes denominaciones, según el estilo que adoptase, tales como: danza jazz Americano, Modern-jazz, Rock-jazz.

Esta amplia gama de posibilidades nos permite a su vez realizar una diferenciación en la danza en sí, pudiendo estipular cuatro dimensiones (de ocio, artística, terapéutica y educativa), según establecen Batalha y Zares et al., recogido por García (1997). Por lo que centrándonos en esta última dimensión que se establece de la danza, vamos a pasar a continuación a abordar como llevar a cabo la educación de la misma en el ámbito educativo.

Aplicaciones educativas de la danza

Basándonos en los estudios de Abbadie y Madre (1976) identificamos cuatro elementos del dominio de la danza:

- Los instrumentos: cuerpo, espacio, ritmo, música.
- Las situaciones: relación expresiva con el entorno.
- Los aspectos del arte: la música, las artes plásticas y dramáticas, la poesía, la armonía de formas.
- Las motivaciones: moverse, jugar, celebrar, divertirse, aprender un dominio nuevo.

Pero a esta serie de elementos, Hamilton (1989) incluye los de alineamiento y estiramiento, con la pretensión de ayudar a los alumnos a moverse de una forma más eficaz, con una mayor seguridad y de cara a que lo que realicen, lo hagan de una manera más estética y agradable. Ya que la ejecución de toda actividad que implica un movimiento, como es el caso de la danza, conlleva la posibilidad de la aparición de una lesión. Y es por ello, que este autor considera incluir el estiramiento, que se debe realizar tanto de forma previa como al finalizar la ejecución del ejercicio físico realizado en la danza, para que el conjunto de músculos, ligamentos, articulaciones... sean adecuadamente tanto calentados y preparados de forma inicial como alargados y relajados a la hora de concluir, evitando así la aparición de lesiones. Sucediendo lo mismo con el citado alineamiento durante el desempeño de los movimientos del cuerpo, ya que una mala alineación puede producir una lesión, como Hamilton (1989) expone cuando afirma que "el problema más serio de alineamiento es la inclinación pélvica incorrecta". Y por tanto teniendo en cuenta estos dos elementos no solo evitaríamos lesiones, sino que ello desembocará en la realización de los movimientos del cuerpo de una forma adecuada, dinámica, acorde, con mayor dominio... no solo logrando una mayor seguridad, sino una ejecución más agradable y estética tal y como citaba anteriormente el autor.

El período idóneo para el dominio de los diferentes elementos que compone la danza comprende la Educación Primaria, así lo viene a plasmar García (1997) cuando afirma que, el aprendizaje que conlleva cualquier tipo de danza debería de precederle un espacio de tiempo de formación básica, cuyo objetivo sea crear una actitud positiva hacia la danza y trabajar sus elementos: cuerpo, tiempo, espacio, energía y relaciones. Esta misma autora contempla que esta fase cronológica correspondería con la etapa de Educación Primaria.

Así pues, siendo esta etapa un periodo ideal para la puesta en práctica de la enseñanza de la danza, vamos a tratar el modo de intervenir en el ámbito educativo, pudiendo para ello considerar la aportación de Frostig y Maslow (1984), en la que sostienen que la educación del movimiento debe proporcionar todas aquellas oportunidades para el entrenamiento de los atributos específicos del movimiento, así como para el movimiento creativo. Afirmando que hay que tener en cuenta que un uso exclusivo de ejercicios estructurados, merma por completo la creatividad de los niños, conduciéndole a un realización únicamente mecánica, por lo que queda a merced de los educadores centrar su labor en estimular la creatividad de los niños, promoviendo a que utilicen sus cuerpos de forma libre como medio de expresión.

Y es que la mayoría de los autores consideran que la danza enfocada a los niños, debería dividirse principalmente en dos grandes bloques, resumidos en la concepción de reproducción a través de la imitación del movimiento y la creación de éste. Estos son definidos por Bucek (1992) más concretamente como la categoría formal y la categoría espontánea. A ésta primera la caracteriza por reproducirse imitativamente los patrones de movimiento y estructuras coreográficas. Y la segunda categoría, por partir de la propia capacidad del niño de realizar una expresión de ideas y sentimientos en su intento de dar sentido a la realidad.

A estas concepciones de la intervención en relación a la danza por parte del profesorado, podemos añadir la ponderación de la consideración que debería de tener éste dentro de la ejecución de todos los aspectos que conlleva la danza, ya que todos no deberían tener el mismo valor, pues se trata de niños pequeños y en pleno desarrollo, por lo que teniendo en cuenta la aportación de Rizo (1996), que considera más importante el proceso de exploración del movimiento, la capacidad de iniciativa y la creatividad, que la ejecución perfecta del producto final, podemos afirmar que es de vital importancia que ante la realización del alumnado de cualquier tipo de ejecución en relación a la danza tenemos que siempre priorizar los aspectos de implicación, interés a la ejecución movimientos, creatividad ante la expresión mismos...mucho antes que la perfección técnica de la ejecución como tal, debiéndoselo así transmitir al alumnado para evitar desmotivaciones y frustraciones y potenciar la continuidad de su evolución.

Además el profesorado debe considerar el incremento que puede aportar la utilización de recursos o materiales con los que la danza puede contar con el fin de enriquecer su potencial de desarrollo creativo, como así afirma el autor Mendizábal (2004), cuando expone que son enormes las posibilidades que ofrece la inclusión, en las sesiones de expresión corporal para su enseñanza y aprendizaje, de los objetos, no solo enriqueciendo de una forma extraordinaria la experiencia motriz, sino además rompiendo los límites impuestos por lo estereotipado, lo conocido o lo habitual, fomentando así la creatividad del alumnado.

Finalmente, además de basarnos en todo lo anteriormente expuesto para tener una motivación suficiente y justificada para llevar a cabo el trabajo del desarrollo de la creatividad a través de la danza, podemos aun más sustentarlo en (aunque son muy escasos los estudios en este ámbito específico) los resultados gratamente positivos obtenidos tras investigaciones de la relación entre acción motriz y creatividad, como por ejemplo la llevada a cabo por Martínez y Díaz (2006) para comprobar la eficacia de un programa de intervención para la mejora de la creatividad motriz en un grupo de discapacitados psíquicos. Cuyas concusiones obtenidas podría resumirse en que, en sujetos con discapacidad psíquica los niveles de creatividad motriz pueden ser mejorados mediante el uso de programas orientados a la enseñanza de criterios que permitan variar y buscar formas diversas de movimiento.

Propuesta de intervención

Introducción

La intervención se llevará a cabo con el fin de agudizar el trabajo en relación a la planificación, intervención y evaluación para el desarrollo de de la creatividad a través de la utilización de la danza, no tomándola como actividad de relleno, complemento a otras tareas o mero divertimento, sino de su empleo como actividad programada con el fin de potenciar la creatividad del alumnado del **primer tramo de Educación Primaria**, para contribuir a asentar unas correctas bases, que posteriormente pueden ser utilizada para incrementar la complejidad y continuar desarrollándola en los cursos consecutivos.

Organización

En base a lo establecido en el apartado 13 Orientaciones metodológicas del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, si bien la tarea docente no supone una práctica de métodos únicos ni de metodologías concretas, cualquier

decisión metodológica responde a una intencionalidad educativa que se debe adecuar a las características del alumnado.

Metodología

Por lo que la <u>metodología</u> a seguir para lograr la consecución de los objetivos propuestos se caracterizará por alcanzar aprendizajes significativos, cercanos y en relación con sus intereses, desde una perspectiva globalizadora, avanzando en los aprendizajes de más de una competencia y que puedan extrapolarlos a una diversidad de contextos. Así como, el juego y la actividad tomados como base ya que contribuyen al desarrollo de los niños, llevándose siempre a cabo en un ambiente adecuado para promover la participación de del alumnado, ya que en algunas ocasiones la danza conlleva un miedo escénico. Además siempre desde una visión flexible, adecuándose a las necesidades de todo nuestro alumnado poniendo especial énfasis en la atención individualizada.

Para dar respuesta a la diversidad del alumnado se desarrollarán actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas, según se establece en el **Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre**, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, adecuadas y contextualizadas en el Plan de Atención a la Diversidad, en colaboración con el profesorado especialista: pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y el orientador del centro.

En base a lo anteriormente expuesto la metodología a seguir, se va a sustentar en el planteamiento de una programación anual, con una temporalización de un cursos académico, contemplándose un espacio en el horario reservado a una sesión semanal, la cual estará prevista de tres momentos debidamente diferenciados para desempeñar primeramente un calentamiento oportuno, para no sufrir lesiones. Un desarrollo, enfocado a lograr los objetivos planteados. Y finalmente un estiramiento, puesto que toda actividad física necesita de un estiramiento posterior para evitar la lesión. Siendo así su realización puesto que no tendría un rigor ni validez la utilización de actividades puntuales sin una cuidada previsión y consecución progresiva de objetivos, contenidos y actividades, a través de la realización de un plan de actuación acordado y aprobado por el centro "Plan de desarrollo de la creatividad a través de la danza", incluido en el proyecto educativo tal y como estipula la Disposición adicional quinta. Documentos institucionales del centro, en su apartado f) del Decreto 198/2014.

Descripción y contenido

Contenidos

En relación a los <u>contenidos</u> que se van a trabajar en el plan de actuación, con el fin de lograr la consecución de los objetivos propuestos, se desarrollarán los siguientes:

• Coordinación de diferentes movimientos.

Un ejemplo de actividad en la que se trabajase sería: un flashmob de baile con coreografía, realizada a la hora del recreo (sorprendiendo al resto de compañeros), para anunciar el inicio de la realización de la radio en el colegio.

• Ejecución de movimientos siguiendo un ritmo establecido.

Un ejemplo de actividad sería: desplazarse por la clase andando al rimo de diferentes intrumentos de percusión.

• Interiorización y reconocimiento de la música.

Una actividad ejemplo sería: asociar cuatro músicas (previamente presentadas) a cuatro formas de desplazamiento, teniendo el alumnado que desplazarse por el aula en base a la música que suene, variando éste a la vez que cambie la música.

Dominio corporal en el espacio.

Un ejemplo sería: desplazarse por el espacio al ritmo de una música en parejas, tríos, cuartetos... dependiendo de los golpes de pandero que se indiquen.

• Combinación de recursos diferentes para promover la creación de otros elementos expresivos nuevos.

Una actividad sería: realizar secuencias de movimientos, agregando un elemento nuevo por alumno, de forma consecutiva.

• Expresión creativa a través del cuerpo.

Un ejemplo sería: la invención de un fragmento de baile por grupos.

El grado de dificultad de dichos contenidos variará en los diferentes

cursos con relación al desarrollo y dominio que los alumnos van alcanzando gracias a la práctica y madurez corporal.

Recursos

En cuanto a los recursos que vamos a utilizar durante el desempeño del plan, podemos diferenciar entre tres tipos:

- ✓ Recursos personales: pudiendo contar a demás del maestro que imparte la sesión, con otro docente de apoyo, en aquellas actividades que requieran una mayor complejidad. Además podemos recurrir a la presencia de familiares que posean una formación pertinente de la materia, pudiendo realizar alguna actividad o muestra de su destreza sirviéndoles de motivación y ejemplo al alumnado. En el caso de poseer alumnado que lo requiera se podrá contar con el apoyo del maestro especialista en pedagogía terapeutica.
- ✓ Recursos materiales: nuestro propio cuerpo es el recurso por excelencia con el que contamos en la danza, es a través del movimiento de las diferentes partes de éste mediante el cual realizamos la ejecución de lo planteado. Pero además para potenciar la capacidad de exteriorización de la creatividad y de la expresión corporal nos podemos servir y apoyar en: el cuerpo de un compañero, instrumentos de percusión (castañuelas, cajón, maracas...), mobiliario (sillas, taburetes, escaleras...), objetos cotidianos del día a día, prendas de vestir (faldas, zapatos sonoros, mantón, puntas, telas, capas...), etc. Además necesitaremos de cualquier tipo de reproductor de música que nos permita la audición de los elementos en base a la que inspiraremos nuestros movimientos y amplificadores de sonido en aquellos casos que la base musical sea producida por nosotros mismos.
- ✓ Recursos espaciales: para realizar una adecuada ejecución será necesario contar con un espacio amplio para poder tener posibilidad de movimiento sin que entrañe ningún peligro. Por lo que podemos contar con espacios como: un polideportivo asociado al centro, un salón de actos, un pabellón de gimnasia, el patio del colegio, la clase si disponemos de una de gran tamaño o un aula de usos múltiple.

Conclusiones

Los objetivos planteados para el desarrollo de la creatividad a través de la puesta en práctica de la danza en las aulas correspondiente del primer tramo de Educación Primaria, son totalmente alcanzables al llevar a cabo los planteamientos establecidos de priorizar su desarrollo de manera independiente de otras aéreas, otorgándole a la creatividad una entidad propia, contemplando un horario en el que se reserve una sesión semanal para su desempeño exclusivo a través de la realización de ejercicios enmarcados en la danza.

Los alumnos a través de un trabajo progresivo, irán alcanzando una adecuada coordinación corporal, control del propio cuerpo y ejecución de movimientos, pudiendo lograr el objetivo de "emplear a la hora de ejecutar una danza diferentes composiciones de recursos corporales". Además serán capaces de realizar movimientos en base a un ritmo establecido a través de la interiorización de la música que esté sonando, pudiendo alcanzar el objetivo planteado de "dominar el sentido del ritmo y de la música para que los alumnos puedan utilizarlos como base de su expresión corporal". Así como a través de una adecuada motivación serán capaces de emplear diferentes movimientos, utensilios y espacios para la ejecución de sus movimientos de forma creativa, abarcando desde la propia ausencia de movimientos y desplazamiento hasta las más amplias ejecuciones y ocupaciones del escenario en el que nos encontremos, consiguiendo el siguiente objetivo "cooperar en el desarrollo de la expresión creativa a través de la danza en la Educación Primaria". Además este trabajo le irá proporcionando un amplio espectro de recursos corporales que comenzarán siendo resultado de imitaciones de lo observado en los modelos que se les presenten, pero poco a poco se irán modificando y combinando por parte del alumnado, logrando así una gran cantidad de elementos expresivos nuevos que den lugar a una expresión creativa de sus sentimientos o de sus intenciones de transmitir a través del movimiento del propio cuerpo lográndose así los dos últimos objetivos planteados "infundir la evolución de recursos expresivos nuevos, tomando como base aquellos que ya se poseen" y "enriquecer la expresión de los alumnos para que la elaboren de manera coordinada, coherente y creativa, tomando como fundamento sus objetivos y sentimientos".

Referencias

Abbadie, M. y Madre, M.L. (1976). Plaisir de danser des jeunes enfants. París:

112

- Fernand N athan.
- Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (9), 3942
- Cañal, Mª.C. y Cañal, F. (2004). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria tomo 1*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Castañer, M. (2000). Expresión corporal y danza. Barcelona: Inde.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Esquivias, S. M. T. y Muriá, V. I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado el 23 de abril de: http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/
- Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2 (4): 290-309.
- Frostig, M. y Masloe, P. (1984). Educación del movimiento: Teoría y práctica.
 Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Fuentes, C. R., y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora sociopersonal. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia en la Educación, 2(1).
- Fux, M. (1981). Danza, experiencia de vida. Buenos Aires: Paidós.
- García Ruso, H. Ma. (1997). La danza en la escuela. Barcelona: Inde
- Guilford, J. P. (1971). Creativity. American Psychologist, 14, 469-479.
- Hamilton, I. (1989). "La Danza" en Música y Danza en la Condición Física. Málaga: Unisport, pp. 1-115.
- Leese, S. Y Packer, M. (1991). Manual de Danza. La danza en las escuelas como enseñarla y aprenderla. Madrid: EDAF
- Lozano, J.N. (2008). Mejora de la creatividad en el aula de primaria. Murcia
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 1. Alianza Editorial.

- Martin, M.J. (2005). Del movimiento a la danza en la Educación Musical. Educatio, 23: 125-139.
- Martínez, A. y Díaz, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora de la creatividad motriz en un grupo de discapacitados psíquicos. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/300817/390
- Matussek, P. (1984). *La creatividad: desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herder.
- Menchén, F. (2002). Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mendizábal, S. (2004). La utilización de objetos en expresión corporal. En Castillo Viera, E. y Díaz Trillo, M. (Eds) (2004). *Expresión Corporal en primaria*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Meneses, S. y Hernán Del Valle Jurado 2012. Creatividad para la resolución de problemas. Guatemala: Imagitlán, Cooperación Técnica Alemana -GTZ-, Pace-Promudel
- Paulson, P. (1993). New work in dance education. *Arts Education Policy Review*, 95 (1), 31-35.
- Pawlak, A. (2000). Fostering creativity in the new millennium. *Research Technology Management*, 43(6): 32-35.
- Porsteni, A. (2009). *La expresión corporal. Por una danza para todos. Argentina.* Editorial Novedades Educativas.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc
- Rizo, G. (1996). La enseñanza de los bailes y las danzas tradicionales en la escuela: un enfoque interdisciplinar. *Eufonía. Didáctica de la música*3, 73-83.
- Robinson, K. (2012). *Todos tenemos capacidad de ser creativos*. RTVE.ES. Recuperado el 23 de abril de 2018 de http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml
- Rodríguez, E.M. (1995). Psicología de la Creatividad. México:Pax.

- Trigo, E. y de la Piñera, S. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ediciones Marova.
- Willem, L. (1985). La Danse dans L' Education-Une enrixhissement ou une mode? en Ludens. ISEF. UTL. Vol. 9, 4 jul-set. pp. 5-12.



Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas

Lorena Soriano Carpena¹

Maestra de prácticas en el colegio La Pedrera, Yecla, Murcia.

Resumen

Este artículo versa sobre la importancia que tiene actualmente ofrecer una correcta teoría y práctica en la legislación autonómica, pues de ella depende el futuro académico del alumnado inmigrante con desconocimiento del español a través de la medida específica del Español como Segunda Lengua (EL2). Por ello, el objetivo general de este artículo es analizar la legislación sobre la normativa específica vinculada con el Español como Segunda Lengua en las distintas Comunidades Autónomas españolas. En el marco teórico se desarrollan los antecedentes de la diversidad existente en España, la importancia de ofrecer una educación intercultural que atienda a todos los alumnos, especialmente a los de educación compensatoria e integración tardía que forme parte de un proyecto más amplio, como es la educación inclusiva. Así, en este estudio comparativo se realiza un análisis de la legislación de las 17 Comunidades Autónomas haciendo uso del programa Atlas.ti. De las conclusiones se destaca que las Comunidades Autónomas como Madrid, Andalucía, Castilla La Mancha y Murcia no se específica la metodología que

¹ <u>Lorenasorianocarpena@gmail.com</u> https://www.murciaeduca.es/cplapedrera/sitio/

utilizan con el alumnado usuario de la medida analizada, por lo que se propone como mejora introducir metodologías concretas y específicas para trabajar la medida del Español como Segunda Lengua.

Palabras clave: Interculturalidad, Inclusión, Segunda Lengua, alumnado inmigrante

Comparative analysis of the spanish specific regulations as a second language in the spanish autonomous communities

Abstract

This article is about the importance that currently has a correct theory and practice in regional legislation because it depends on the academic future of immigrant students with ignorance of spanish through the specific measure of Spanish as a Second Language (EL2). Therefore, the general purpose of this article is to analyze the legislation on specific regulations related to Spanish as a Second Language in the different Spanish Autonomous Communities. In the theoretical framework develops the background of the existing diversity in Spain, the importance of offering an intercultural education that caters to all students, especially those of compensatory education and late integration that is part of a larger project, such as Education Inclusive. Thus, in this comparative study an analysis of the legislation of the 17 Autonomous Communities is made using the Atlas.ti program. From the conclusions it is highlighted that the Autonomous Communities such as Madrid, Andalusia, Castilla La Mancha and Murcia do not specify the methodology they use with the student user of the measure analyzed, so it is proposed as an improvement to introduce specific methodologies to work the measure of Spanish as a Second Language.

Keywords: Interculturality, Inclusion, Second Language, immigrant students

MARCO TEÓRICO

Introducción

Actualmente nos encontramos en un proceso de edificación, donde la inmigración es un desafío muy importante que va creciendo día tras día, que se debe atender y que se le tiene que ofrecer una respuesta educativa, ya que la educación es el mecanismo por el cual se puede llegar a alcanzar la ciudadanía transformativa (Banks, 2009). También, es el arma con la que se puede mejorar la situación en los centros escolares, debido a que cada vez más hay un número mayor de personas que necesitan ayuda y demandan que la sociedad de acogida actúe de manera correcta para poder incluirse favorablemente y sentirse uno/a más dentro de la sociedad.

Por ello, hay que ofrecer una educación que sea adecuada para todos/as, ya que únicamente será posible conseguir que se reconozcan a las personas, que se las acepte y que no se tema a la diversidad social y personal si se desarrolla la igualdad jurídica y sobre todo la educación inclusiva (Escarbajal, 2017).

Educación inclusiva y educación intercultural

La política educativa que ha ido creciendo a lo largo de la historia ha provocado que muchos escolares sean excluidos del sistema en contraposición de otros muchos que han podido integrarse de forma óptima (Arnáiz, 2002). Es por ello, que "los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y a los jóvenes una educación de calidad" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 28), lo que se considera un reto actualmente, ya que en muchos centros

escolares todavía no se ofrece dicha educación, una educación igualitaria para todos y todas sin realizar ningún tipo de exclusión.

La educación inclusiva conlleva por tanto que todos los estudiantes aprendan juntos, es una escuela sin condiciones para poder acceder, donde prima la igualdad de oportunidades y la adaptación de la enseñanza en relación a la necesidad de cada discente. Cabe indicar además, que esta educación "es un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo" (Arnáiz, 2002, p. 17).

En una escuela inclusiva, el maestro debe ser únicamente creador, motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes, debe ofrecer un continuo apoyo a los mismos y dejarlos que sean los protagonistas, que construyan su propio aprendizaje y desarrollen la capacidad de ayudar a cualquier compañero/a que lo necesite. También, debe estar comprometido y con motivación de trabajar con personas de diferentes culturas, que pueden tener dificultades con el idioma y que requieran, por tanto, una educación más individualizada, para que así no se encuentren excluidos y marginados.

Para que se pueda llevar a cabo en todos los centros escolares una educación inclusiva, se necesita la colaboración de toda la comunidad educativa, es decir, de la familia, de los estudiantes, de los docentes, y también de los líderes políticos que son los encargados de gestionar el sistema educativo. Además, "se debe incluir un análisis de los modelos y prácticas existentes" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 40), para que ningún niño/a esté excluido sin poder disfrutar de una educación de calidad como el resto de sus iguales.

Por otro lado, cabe señalar que la "educación intercultural es un modo de hacer

escuela y de educar" (Arroyo, 2013, p. 146). Esto es, la escuela tiene que promover la diversidad, pero también tiene el deber de luchar contra la desigualdad que se va creando en las aulas y que va contra los principios de igualdad. Además, esta tiene que educar y crear sociedades que respeten el pluralismo cultural existente, el cual ofrece riqueza para las sociedades de llegada de las personas inmigrantes. Por tanto, se entiende que la educación intercultural atañe en gran medida a la escuela y a todos los alumnos.

Es por esto que, "se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas" (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013, p. 568).

Educación compensatoria e integración tardía

La compensación educativa tal como indica la Resolución de 13 de septiembre de 2001 donde se habla sobre la Atención a la Diversidad dictando medidas para actuar en la educación compensatoria:

Es aquella en la que se sitúan los niños que pertenecen a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo, así como las dificultades de inserción educativa y necesidades e apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, privación de libertad de escolarización irregular y, en caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (p. 1)

Tal y como señala la normativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la inclusión es una respuesta por la que la educación tiene que atender a la diversidad de necesidades que puedan existir en los diversos cursos y etapas educativas. Así como también, aunque de otra manera, lo expresa la LOMCE 8/2013 cuando específica su compromiso con la educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Es importante indicar, una serie de principios que si se siguen adecuadamente cuando se lleva a cabo un procedimiento de educación compensatoria pueden ayudar a conseguir una mejor calidad en la educación. Estos según Fernández (2004) son:

Necesidad de especializar los procesos de integración para las minorías étnicas, personalización de los procesos de enseñanza, currículo abierto y flexibilidad organizativa de centros, aprendizaje más significativo, tutoría y orientación no discriminatoria, como principio de igualdad de oportunidades, interacción educativa, construcción de la interculturalidad e intervención con la familia y compensación educativa (pp. 40-43).

Todos los niños/as tienen el derecho a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades, ya sea necesidades educativas especiales, debido a la integración tardía en el sistema educativo, con problemas en el lenguaje, de escritura, etc. Por ello, la educación tiene que ayudar a que todas las personas evolucionen, se desarrollen como ciudadanos activos que saben convivir con diferentes culturas y son participativos y tienen en cuenta la relación que existen entre todos (Sáez, 2006).

Español como segunda lengua (EL2)

El término "primera lengua" (L1) es utilizado para determinar la lengua que una persona adquiere durante su infancia y normalmente en el seno de una familia, de ahí que se denomine también "lengua materna". Por tanto, una "segunda lengua" (L2) es aquella que se adquiere con posterioridad a la L1 (Del Hoyo, 2015, p. 35).

Los niños/as que aprenden español están asimilando una nueva lengua para ellos, es decir, una L2. Por consiguiente, un discente que llega al centro educativo tiene que tener la asistencia suficiente para poder relacionarse con su entorno educativo y social en el que se encuentra. Para que esto se lleve a cabo correctamente se necesitan docentes que estén bien preparados para que puedan enseñar español como segunda lengua.

Hay que destacar, que actualmente la enseñanza del EL2 forma parte de la oferta educativa y favorece a que los escolares inmigrantes puedan comunicarse de forma sencilla con otras personas de su entorno, ocasionando así que su autoestima y confianza sobre ellos mismos vaya creciendo debido al manejo de la lengua no materna.

En nuestro país, tal y como resalta López (2008) "los alumnos están en situación de inmersión lingüística, es decir, el contexto educativo y social les proporciona múltiples oportunidades para desarrollar una lengua básica de comunicación" (p. 374).

Vinculado con la normativa, en la Orden de 18 de octubre de 2007, el Real Decreto 1.513/2006, de 7 de diciembre establece en el artículo 13.5 la atención específica al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo,

aspecto importante a tener en cuenta.

En definitiva, actualmente los procesos de acogida son un reto para los centros educativos, que poco a poco se va tratando de realizar de la mejor manera posible. Existen, una gran cantidad de iniciativas en las distintas comunidades autónomas españolas que intentan ayudar a los alumnos inmigrantes con desconocimiento del español que se va desarrollando exitosamente y que se pasan a explicar en los siguientes apartados.

MARCO EMPÍRICO

Objetivos

Objetivo general

- Analizar la normativa específica vinculada con el Español como Segunda Lengua en las distintas Comunidades Autónomas españolas.

Objetivos específicos

1.2.1. Conocer el perfil y la función del profesorado que imparte esta medida en las Comunidades Autónomas españolas.

1.2.2. Analizar los variados métodos utilizados en las distintas Comunidades Autónomas para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español.

Procedimiento

Para recoger los datos y analizarlos se han realizado una serie de pasos. En primer lugar, se ha hecho una recogida y búsqueda sistemática de información a

través de Internet, en diferentes fuentes hasta encontrar la normativa adecuada a la medida que se ha querido analizar, la cual es el Español como segunda lengua (EL2). Seguidamente, una vez se han encontrado todas las normativas de cada una de las Comunidades Autónomas y de las dos Ciudades Autónomas, se ha comenzado a leer cada una de ellas y se ha ido seleccionando la información necesaria, la cual era la vinculada con la metodología que se usa para llevar a cabo la medida y el tipo de profesorado que imparte esta. Tras esto, se han pasado todos los datos al programa Atlas.ti, con el que se han realizado las distintas redes semánticas que se pueden observar más tarde, donde se pueden contemplar todas las comunidades agrupadas en distintos grupos como son, el Arco Mediterráneo de España, el Arco Cantábrico de España, la Zona Interior de España y la Zona Extrapeninsular de España, para así poder observar de un vistazo los dos objetivos que se han planteado en este trabajo con la información extraída de cada uno de ellos por comunidades. Para terminar, se ha hecho la discusión y conclusiones de esta investigación.

Diseño y análisis de datos

El diseño de esta investigación puede ser calificado como cualitativo de corte descriptivo (Hernández e Izquierdo, 2015). Cabe señalar como exponen los autores McMillan y Schumacher (2005) "que los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta" (p. 400).

Es importante resaltar que esta investigación es de corte descriptivo debido a que no se lleva ningún tipo de actuación con participantes, solamente se realiza un análisis exhaustivo de las diferentes normativas de las Comunidades Autónomas españolas para examinar como se desarrolla la medida del Español como Segunda Lengua en cada una de ellas.

El tipo de programa que se ha utilizado para analizar los datos ha sido "Atlas.ti" y se ha llevado a cabo la realización de unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos, y familias, hasta conseguir cada una de las redes semánticas, que se pueden observar a continuación.

Resultados

Objetivo 1.2.1. Conocer el perfil y la función del profesorado que imparte esta medida en las Comunidades Autónomas españolas.

En la figura 1 se puede observar una red semántica del Arco Mediterráneo de España con la información relacionada con el profesorado que imparte la medida.

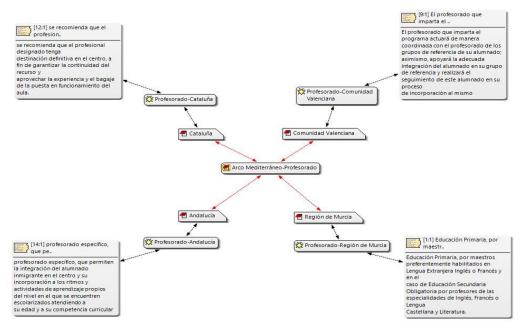


Figura 1. Arco Mediterráneo-Profesorado

En cuanto a Cataluña, es recomendable que el profesorado tenga el destino definitivo en el centro en el que se encuentre para así asegurar que el recurso pueda continuar y funcionar de forma correcta a la hora de ponerse en funcionamiento en el aula.

En relación a la Comunidad Valenciana, señalar que el profesorado encargado de impartir la medida tiene como función coordinarse con el docente del grupo de referencia de los que provengan los escolares. Además, este se encarga de garantizar la correcta integración de los estudiantes al grupo correspondiente al que pertenezcan.

Vinculado con Andalucía, el profesorado encargado de llevar a cabo la medida tiene que ser específico, para que de esta forma los discentes se puedan integrar de forma óptima en el sistema educativo y puedan alcanzar el nivel del curso donde se encuentra escolarizado.

Por último, en la Región de Murcia, el profesorado que se encarga de poner en práctica dicha medida, en educación primaria, son prioritariamente los especializados en Lengua Extranjera Inglés o Francés y en educación secundaria, el profesorado son los especializados en Inglés, Francés o Lengua Castellana y Literatura.

En la figura 2 se puede observar la información vinculada con los profesores/as en las comunidades englobadas en el Arco Cantábrico.

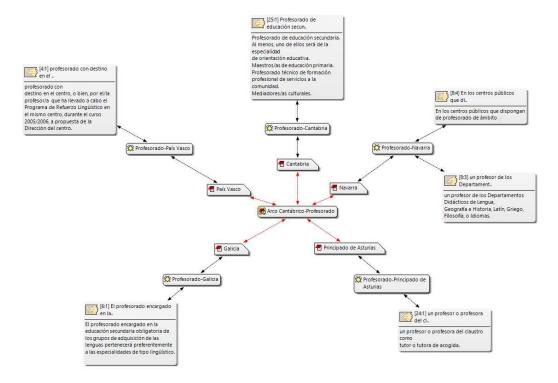


Figura 2. Arco Cantábrico- Profesorado

En relación al País Vasco, la medida se lleva a cabo por el profesor/a que se encuentre con destino definitivo en el centro o bien por el docente que se encargó de realizar el Programa de Refuerzo Lingüístico el curso académico anterior.

En cuanto a la comunidad de Cantabria, los docentes que se pueden encargar de la puesta en práctica de la medida serán de educación secundaria siendo uno de ellos al menos de la especialidad de orientación educativa, maestros de educación primaria, profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad y mediadores /as culturales.

En cuanto a Navarra, pueden ser los profesores/as de ámbito y también los docentes de los Departamentos de Didáctica de Lengua, Geografía e Historia, Latín, Griego, Filosofía o idiomas.

En Galicia, el profesorado tiene que pertenecer a la especialidad de tipo lingüístico.

Finalmente, en el Principado de Asturias cabe señalar que un profesor/a de claustro es el tutor/a de acogida que desarrollará la medida.

En la figura 3 se puede observar una red semántica de la Zona del Interior de España con la información relacionada con el profesorado que imparte la medida.

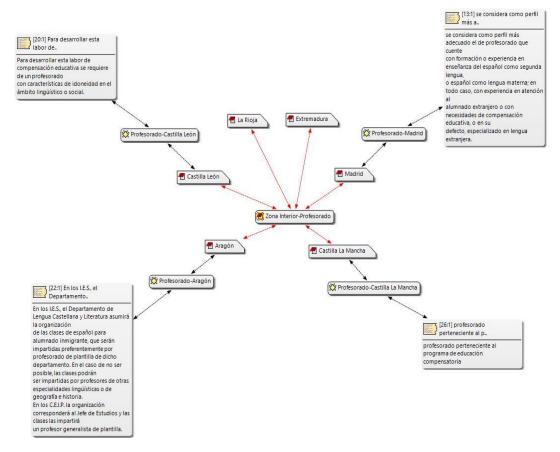


Figura 3. Zona del Interior- Profesorado

En cuanto a Castilla León, el profesorado que desarrolla la medida es el relacionado con el ámbito lingüístico o social.

En relación a Madrid, decir que el profesorado es el que cuenta con experiencia o formación en enseñanza del Español como Segunda Lengua o español como lengua materna. También, pueden impartir la medida los docentes con experiencia en atención a alumnado extranjero o que tenga necesidades de compensación educativa, o especializado en lengua extranjera.

En la comunidad de Aragón, en educación secundaria los docentes encargados son preferentemente los pertenecientes al Departamento de Lengua Castellana y Literatura, o en su defecto los de otras especialidades como son la lingüística o la de geografía e historia. En educación primaria las clases son impartidas por un docente generalista.

Vinculado con la comunidad de Castilla La Mancha, el profesorado encargado de poner en práctica la medida es el perteneciente al programa de educación compensatoria.

Señalar que en las comunidades de La Rioja y de Extremadura en la legislación correspondiente de cada una de ellas, no aparece información acerca del profesorado.

En la figura 4 se puede observar una red semántica de la Zona Extrapeninsular de España con la in- formación relacionada con el profesorado que imparte la medida.

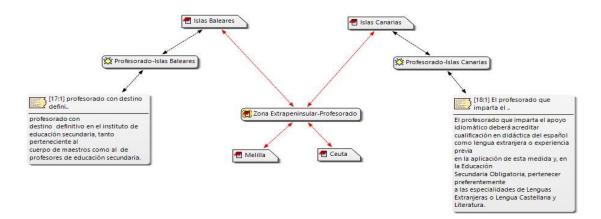


Figura 4. Zona Extrapeninsular- Profesorado

En relación a las Islas Baleares, indicar que el profesorado encargado de llevar a cabo la medida es el que tiene destino definitivo tanto en el centro de educación primaria como en el de educación secundaria.

En cuanto a las Islas Canarias, en educación primaria el profesorado que imparte la medida tiene que justificar la calificación en didáctica del español como lengua extranjera o tener experiencia en la puesta en práctica de la medida. En educación secundaria, los docentes tienen que pertenecer a las especialidades de Lenguas Extranjeras o Lengua Castellana y Literatura.

Por último, cabe señalar que en la legislación analizada de las ciudades de Melilla y Ceuta no aparece información relacionada con el profesorado.

1.2.2. Analizar los variados métodos utilizados en las distintas Comunidades Autónomas para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español.

En la figura 5 se puede observar una red semántica del Arco Mediterráneo de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

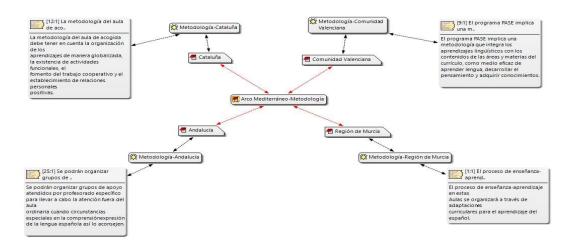


Figura 5. Arco Mediterráneo- Metodología

En cuanto a Cataluña, cabe señalar que la metodología que se lleva a cabo considera la organización de los aprendizajes de forma globalizada, realiza actividades funcionales, fomenta el trabajo cooperativo y construye relaciones personales positivas.

En relación a la Comunidad Valenciana, decir que la metodología que se utiliza es aquella que incorpora los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas del currículo, para así poder conseguir que se aprenda de forma más eficiente la lengua, se pueda desarrollar el pensamiento y se alcancen los conocimientos.

En Andalucía, la metodología que se lleva a cabo es realizada por un profesorado específico fuera del aula ordinaria cuando las circunstancias de comprensión-expresión de la lengua española lo recomienden.

Por último, en cuanto a la metodología que se pone en práctica en la Región de Murcia para desarrollar la medida, se organizada a través de adaptaciones curriculares para que se pueda aprender el español de forma adecuada.

En la figura 6 se puede observar una red semántica del Arco Cantábrico de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

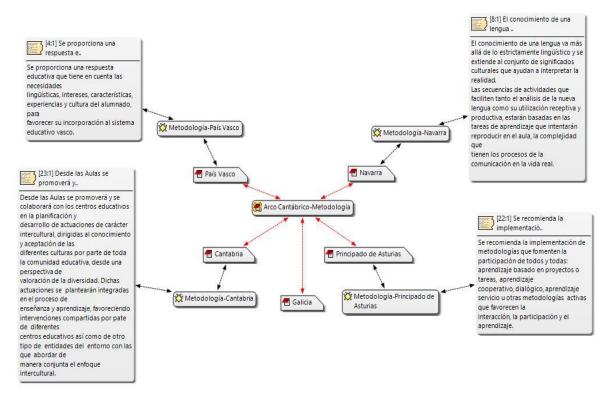


Figura 6. Arco Cantábrico- Metodología

En cuanto a la metodología que se utiliza para impartir la medida en el País Vasco, cabe decir que esta tiene en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses, características y cultura de todos los discentes para que se puedan incorporar al sistema educativo ordinario lo antes posible.

En relación a Navarra, en cuanto a la metodología se llevan a cabo actividades basadas en tareas de aprendizaje que tienen como objetivo reproducir en el aula los dificultosos procesos de comunicación que se producen en la vida real.

Vinculado con la comunidad de Cantabria, en cuanto a la metodología se realizarán actuaciones de carácter intercultural para que se puedan conocer y aceptar las diferentes culturas existentes en el centro escolar por parte de todos los componentes de la comunidad educativa. Estas actuaciones se encuentran integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo de esta manera las intervenciones por parte de centros educativos y de otro tipo de entidades del entorno.

Relacionado con el Principado de Asturias, se aconseja la puesta en práctica de una metodología que promueva la participación de todos/as, el aprendizaje basado en proyectos o tareas, además del cooperativo o dialógico, u otras metodologías activas que puedan conseguir que se produzca una interacción, participación y aprendizaje de los discentes a los que va dirigido la medida.

En cuanto a la comunidad de Galicia cabe indicar que en la normativa analizada, no aparece información acerca de la metodología que se lleva a cabo para impartir la medida.

En la figura 7 se puede observar una red semántica de la Zona del Interior de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

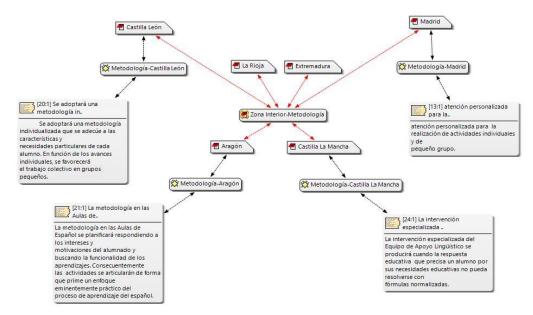


Figura 7. Zona del Interior- Metodología

En relación a la comunidad de Castilla León, se lleva a cabo una metodología que se adapta a las características y necesidades de los escolares. Además, dependiendo de la progresión de los estudiantes se realiza trabajo colectivo en grupos pequeños.

En cuanto Madrid, la metodología que se lleva a cabo es individualizada para así poder desarrollar actividades individuales y en pequeños grupos.

Vinculado con la metodología con la que se trabaja en Aragón, señalar que se planifica teniendo muy en cuenta los intereses de los discentes para que así se pueda conseguir un mejor aprendizaje. Se llevan a cabo actividades mayoritariamente prácticas para poder conseguir que los estudiantes aprendan el español.

En cuanto a Castilla La Mancha, decir que la metodología se lleva a cabo a través de una intervención especializada cuando los escolares no puedan resolver las tareas de forma normalizada.

En cuanto a las Comunidades Autónomas de La Rioja y Extremadura una vez analizada la legislación no se ha encontrado información acerca de la metodología que se lleva a cabo en estas para desarrollar la medida.

En la figura 8 se puede observar una red semántica de la Zona Extrapeninsular de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

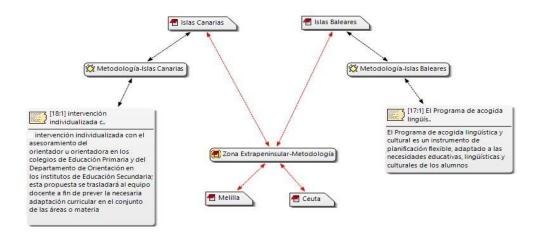


Figura 8. Zona Extrapeninsular- Metodología

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en las Islas Canarias, cabe señalar que es individualizada teniendo siempre el asesoramiento del orientador/a en los centros de educación primaria, y del Departamento de Orientación en los centros de educación secundaria.

En relación a las Islas Baleares, la metodología que se emplea es flexible, es decir, se adapta a las necesidades educativas, lingüísticas y culturales de los alumnos/as.

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en las comunidades de Melilla y Ceuta en la legislación analizada no aparece ninguna información acerca de la misma.

Discusión y conclusiones

Tras haber señalado anteriormente las características y peculiaridades de cada una de las aulas donde se trabaja la medida del Español como segunda lengua con alumnado extranjero se puede construir las siguientes conclusiones.

Detalladamente, se puede observar con respecto al objetivo específico 1.2.1., que los docentes deben tener una formación específica para poder trabajar llevando a cabo la medida de Español como Segunda Lengua. Cabe indicar, que no en todas las comunidades los docentes son especialistas de educación compensatoria, educación intercultural, pero sí de ámbito lingüístico o social. Además, el profesorado, en general, en ninguna de las Comunidades Autónomas ni en las dos Ciudades Autónomas tienen grandes conocimientos con respecto a la educación intercultural, ni tampoco se les exige esta para poder tratar con niños/as que precisan ayuda y son inmigrantes con desconocimiento del idioma. Esta es una situación muy lamentable cuya explicación es que la formación de los docentes vinculada con la interculturalidad no se considera relevante dentro de las propuestas generales de la formación didáctica del profesorado (Leiva, 2012). Por tanto, tal y como indica Santos (2010), la formación que se les ofrezca a los profesionales de la educación debe ser tanto teórica como práctica, tiene que conseguir que estos y estas generen una buena disposición en relación a los objetivos de la educación intercultural y se les debe posibilitar que alcancen los recursos que les sean necesarios para adaptar los procesos de enseñanza a toda la diversidad de escolares. En definitiva, lo que urge es realizar transformaciones en dicha formación de los docentes, que tiene que ser menos estandarizada y debe tener más en cuenta la diversidad que existe en la sociedad actual en relación a los

programas que se realizan y certificar a los profesionales (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013).

De esta manera, se puede destacar que los docentes que imparten esta medida de compensación tienen que estar bien formados para conseguir que los discentes pueden alcanzar con éxito los objetivos de la medida. Para esto, es importante que los profesionales especialistas tengan la capacidad de manifestar el deseo de apoyar a los niños y niñas dentro y fuera del aula, sobre todo a los estudiantes que provienen de familias inmigrantes y que desconocen el idioma (Santos y Lorenzo, 2015).

Sobre el objetivo específico 1.2.2. hay que señalar que en general, en casi todas las comunidades se indica que la metodología que se va a seguir para poder llevar a cabo con éxito la medida de Español como Segunda Lengua, es la de realizar unos procedimientos que sean individualizados para cada escolar y que todas las actividades que se realicen para conseguir el objetivo final se realicen partiendo de las necesidades de los discentes. Cabe señalar también, que en ninguna comunidad se indica que se vayan a tener en cuenta los conocimientos previos de los discentes a la hora de organizar la metodología, cosa que como indica Jordan (2010), los centros escolares tienen que mejorar y partir de los conocimientos culturales que todos los niños y niñas poseen.

Por tanto, de las conclusiones se puede destacar que en las Comunidades Autónomas como Madrid, Andalucía, Castilla La Mancha y Murcia no se específica la metodología que utilizan con el alumnado usuario de la medida analizada, por lo que se propone como mejora introducir metodologías concretas para poder trabajar de forma óptima la medida de Español como Segunda Lengua.

En definitiva, es muy importante tener en cuenta que de los profesores/as, del alumnado, del entorno social y del familiar depende que las escuelas sean lugares idóneos donde se desarrolle el aprendizaje intercultural y se adquiera el

español como Segunda Lengua. Por ello, el papel de la escuela, tiene gran relevancia, siendo un componente imprescindible que puede hacer que se consiga una sociedad más justa, equitativa y enriquecedora para todos sin que exista ningún tipo de exclusión. (Leiva, 2015).

Referencias

- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educar en el 2000: revista de formación del profesorado, (5),* 15-19.
- Arroyo, M. (2013). Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Banks, J. A. (2009). The Routledge international companion to multicultural education. New York y London: Routledge.
- Cernadas, F., Santos, M. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, *31* (2), 555-570.
- Circular de la dirección general de innovación y centros educativos por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de las Aulas de Dinamización Intercultural para el curso 2017-2018. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_17_18/Instrucciones_ADIs__2017__2018__DEF.pdf
- Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. -Centros docentes públicos- Curso 2017/2018. Recuperado de https://www.educastur.es/documents/10531/40286/2017_11_Circular+al

https://www.educastur.es/documents/10531/40286/2017_11_Circular+al

- $umnado+incorporac+tard\%\,C3\%\,ADa_publicos_2017.pdf/d0e603f5-ee90-4566-aad9-3b73bc7fb8ff$
- Del Hoyo, V. (2015). *Español como segunda lengua*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Educación*, (12), 26-46.
- Escarbajal, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *Revista Científica Internacional-Universidad Tecnológica Intercontinental*, 4 (1), 17-44.
- Fernández, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44.
- Generalitat de Catalunya. (2005). Plan para la lengua y la cohesión social.

 Recuperado de https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=2A5A0F22-066F-5CBB-280E4167A7B01DEF
- Hernández, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández, J. Maquilón, J. Cuesta, y T. Izquierdo (Ed.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral.* Murcia: Compobell.
- Instrucciones de 16 de septiembre de 2002, de la Secretaria General de Educación por la que se dictan normas para la puesta en funcionamiento del Plan Experimental de Mejora para Centros Escolares de Atención 139

- Educativa Preferente durante el curso escolar 2002/2003. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/falcon/instrcaep.pdf
- Instrucción 17/2005 de la Dirección General de formación profesional e innovación educativa por la que se desarrolla el programa de adaptación lingüística y social. Recuperado de http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/programa-aliso
- Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=ur ldata&blobkey=id&blobheadervalue1=filename%3D37+Instrucciones+ Viceconsejer%C3%ADa+de+Educaci%C3%B3n.pdf&blobwhere=1158 631109148&blobheadername1=Content-

 $Disposition \&ssbinary = true \&blobheader = application \% \, 2 Fpdf$

- Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instruccion es_ae_0809.pdf
- Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente

incorporación. Recuperado de http://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif6/es 208

1/adjuntos/Refuerzoalumnadoinmigrante_c.pdf

- Jordan, W. (2010). Defining equity: multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. En Luke, A., Green, J. Y Kelly, G. (Eds.). *Review of research in education* (Vol. 34, pp. 142-178). Washington: AERA.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia. Número Monográfico, Octubre,* 8-31.
- Leiva, J. (2015). La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. En A. Escarbajal (Ed.), Comunidades interculturales y democráticas (pp. 63-83). Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- López, M. (2008). La integración de lengua y contenido en E/L2 en el ámbito escolar: modelos e implicaciones. *Centro Virtual Cervantes*, 1-9.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid: CIDE.
- Orden del consejero de Educación y Cultura de día 14 de junio de 2002, por la cual se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Illes Balears que cursa estudios en los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 80, 4 de julio de 2002, pp. 101-103.
- Orden de 08-07-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial Castilla-La Mancha*, 88, 19 de julio de 2002, pp. 10858-10859.
- Orden de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. *Diario Oficial de Galicia, 40,* 26 de febrero de 2004, pp. 2628-2631.
- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 301*, 31 de diciembre de 2005, pp. 29438-29453.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente,

- las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 33*, 14 de febrero de 2007, pp. 7-11.
- Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 123, 21 de junio de 2007, pp. 15401-15408.
- Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 256, 6 de noviembre de 2007, pp. 30710- 30725.
- Resolución de 13 de Septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia, *CARM*, 13 de septiembre de 2001, pp. 1-36.
- Resolución de 25 de noviembre de 2004, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se da publicidad al Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Ciudad de Melilla, para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación profesional de jóvenes y

- adultos desfavorecidos. *Boletín Oficial del Estado*, 302, 16 de diciembre de 2004, pp. 41127-41129.
- Resolución de 29 de mayo de 2007, de la dirección general de política educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad "Aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Recuperado de www.educaragon.org/files/resolucion%20ta%202007.doc
- Resolución 300/2008, de 27 de junio, de la Directora General de Ordenacion, Calidad e Innovacion, por la que se dictan instrucciones que regulan la organizacion y funcionamiento del Programa de Inmersion Linguistica para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero escolarizado en los Institutos y Centros de Educacion Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 103, 22 de agosto de 2008, pp. 1-10.
- Resolución de 2 de abril de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012-2013. *Diario oficial de la Comunidad Valenciana*, 6753, 13 de abril de 2012, pp. 10007-10036.
- Resolución de 19 de junio de 2017, de la Dirección General de Educación por la que se establecen las características generales de las Aulas de Inmersión Lingüísticas en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de

la Comunidad Autónoma de la Rioja en el curso académico 2017/2018.

Recuperado de https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/normativa_2/rrresoluciones-instrucciones.ficheros/991085-Resoluci%C3%B3n%20AIL%202017-18.pdf

- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, (339), 859-881.
- Santos, M. (2010). El aprendizaje cooperativo y la ecología de la acción educativa intercultural. En H. Jacobo (Coord.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores* (pp. 91-120). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Santos, M. y Lorenzo, M. (2015). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (Ed.), Comunidades interculturales y democráticas (pp. 63-83). Madrid: Narcea.