



Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE AYLÁ GARCÍA SÁNCHEZ
REIF VOL. 7 AÑO 2022



Revista de Educación, Innovación y Formación
(REIF)

Volumen 7

Murcia (España), 2022



Región de Murcia
Consejería de Educación

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación

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

María Luisa López Pérez

Secretaria General de la Consejería de Educación y Cultura.

Juan García Iborra

Director General de Formación Profesional e Innovación.

Víctor Javier Marín Navarro

Director General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación.

Jesús Pellicer Martínez

Director General de Centros Educativos e Infraestructuras

Rosa María Campillo Garrigós

Directora General de Patrimonio Cultural

Jose Ramón Palazón Marquina

Director General del Instituto de las Industrias Culturales y las Artes (ICA)

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**
Pilar Arnaiz Sánchez
- **Director**
Andrés Escarbajal Frutos
- **Director adjunto**
Sergio López Barrancos
- **Secretaria**
Carmen María Caballero García

- **Vocales**
Celestino Avilés Pérez
Carlos F. Garrido Gil
Luis Eduardo Gómez Espín
Jose Manuel Guirao Lavela
Cristina Sánchez Martínez
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Francisco Javier Soto Pérez
María González García
Pascual Vera Nicolás
- **Bases de datos e indexación**
Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
Jose María Puigcerver Cuadrado
- **Maquetación**
Salvador Alcaraz
David López Ruiz
Andrea Ataz Campillo
- **Apoyo a la metodología y la estadística**
Javier Maquilón Sánchez
Tomás Izquierdo Rus
Francisco Ibañez López
- **Administración**
Jose Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- *Dog's Orienta*. Intervenciones asistidas por un perro en el Plan de Actuaciones de la Orientadora educativa del centro escolar
Gema Cañizares Ciudad y M^a de la Encarnación Hernández Terrer 7 **PDF**

- Acercar la filosofía estoica al aula
María de la Soledad Moreno Porlán 30 **PDF**

- La comunicación no verbal en las clases de ELE
Elisa Sánchez García 51 **PDF**

- “Odio nacional”: Black Mirror como herramienta para el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Básico
Javier Gallardo Martín-Poveda 73 **PDF**

- El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista
Elsa Molina Franco 89 **PDF**

Dog's Orienta

Intervenciones asistidas por un perro en el Plan de Actuaciones de la Orientadora educativa del centro escolar

Gema Cañizares Ciudad¹, M^a de la Encarnación Hernández Terrer²

CEIP. Hnos. San Isidoro y Santa Florentina³

Resumen

El presente estudio trata sobre la incorporación de Intervenciones Asistidas por Animales (IAA) en el plan de actuaciones de una orientadora educativa. Se llevaron a cabo intervenciones asistidas por un perro debidamente seleccionado y entrenado. Se trabajó con alumnado de entre 3 y 12 años. Dichas intervenciones se organizaron en tres ámbitos: la evaluación psicopedagógica, la intervención psicopedagógica y la salud emocional. Los resultados indicaron que las IAA no solo favorecen la salud mental de los alumnos, sino también contribuyen a mejorar la calidad de las actuaciones de la orientadora y a obtener mejores resultados en una menor cantidad de tiempo.

Palabras clave: perro de terapia, orientación educativa, intervención psicopedagógica, salud emocional.

¹ Orientadora Educativa. Correo electrónico: gema.canizares@murciaeduca.es

² Directora del CEIP. Correo electrónico: mencarnacion.hernandez@murciaeduca.es

³ Web del centro educativo: <https://www.murciaeduca.es/cphnossanisidoroySantaFlorentina/sitio/>

Dog's Orienta

Dog assisted interventions into the Action Plan of the school's Educational Psychologist

Abstract

This study explores the use of Animal Assisted Interventions (AAI) in the working plan of an educational psychologist. These interventions were assisted by a dog appropriately selected and trained. The target population comprised students from 3 to 12 years old. These interventions were organized around three scopes: the psychoeducational assessment, the psychoeducational intervention and the emotional health. The results indicated that the AAI, not only benefits the students' mental health, but also it contributes to enhancing the quality of the educational psychologist's work, as well as to obtaining better results in shorter time frames.

Keywords: therapy dog, educational psychology, psychoeducational intervention, emotional health.

Introducción

Nuestro colegio consta de 3 líneas de educación infantil y 4 de educación primaria. Con un total de 710 alumnos, 90 de ellos presentan necesidades específicas de apoyo educativo y 46 alumnos están esperando a ser evaluados. Las necesidades educativas que tienen nuestros alumnos son de origen diverso (conductual, cognitivo, sensorial, curricular, etc.). Sin embargo, todos ellos tienen en común la presencia de necesidades en el ámbito social y emocional que no solo afectan al desarrollo y al bienestar del niño, sino también a sus logros académicos, a su conducta y a la formación de su personalidad.

Esta variedad de necesidades, ligada a las altas ratios de alumnos por orientador educativo, hace que sea compleja la tarea de poder dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Por este motivo, los orientadores educativos han de diseñar estrategias e instrumentos de intervención y de

evaluación eficaces que les permitan optimizar su tiempo y así poder atender a un mayor número de alumnos sin minimizar la calidad de sus actuaciones con ellos.

Epígrafe teórico

Expertos en educación y neurociencia insisten en que el elemento esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje es la *emoción* porque sólo se puede aprender aquello que se ama, aquello que le dice algo nuevo a la persona, que significa algo o que nos hace sentir. Goleman (2001) señala que “cada emoción nos predispone a un modo diferente a la acción” (p.22), así como que las emociones a su vez están directamente implicadas en nuestro desarrollo personal y social (Goleman, 2006). Por ello, en el contexto escolar, cuanto mayor es el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, y cuanto mayor las habilidades de regulación y gestión de esas emociones en diferentes situaciones y contextos, mayor será la capacidad de los niños para afrontar con éxito las tareas escolares, las situaciones sociales y la formación de su personalidad.

Como señalan Martos-Montes, Ordóñez-Pérez, De la Fuente-Hidalgo, Martos-Luque y García-Viedma, (2015), la publicación en 1969 del libro escrito por Dr. Boris Levison, *Psicoterapia asistida con animales*, supuso un antes y un después en la incorporación de animales en intervención psicológica con niños. Dr. Levison, psicólogo clínico norteamericano, utilizó por primera vez el término “*Pet Therapy*” en 1953, al incorporar a su perro de compañía en sus sesiones de psicoterapia con niños. A partir de ahí, fue desarrollando una metodología de trabajo mediante la planificación estructurada y controlada de estrategias de intervención psicológica asistidas por animales de compañía dirigidas a niños con trastornos de conducta (Benedito-Monleón, Caballero Martínez y López Andreu, 2017). Estas experiencias pioneras del Dr. Levison sirvieron de base e inspiración para posteriores trabajos a nivel internacional (Levinson, 1969; Ristol y Domènec, 2011; Wells, 2007; Friedman, Katcher, Lynch y Thomas, 1980) que ponen de manifiesto los beneficios de las intervenciones asistidas con animales para ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de desarrollo afectivo y emocional y, por ende, su implicación en su desarrollo académico y social.

En este sentido, el biólogo Edward O. Wilson argumenta que el contacto con la naturaleza es esencial para el desarrollo del ser humano, explicando que los seres humanos “tienen una necesidad evolutiva, emocional y congénita de estar en contacto con el resto de los seres vivos” (Benedito et al., 2017, p. 79); a este sentido innato se le conoce con el nombre de biofilia. En relación con el concepto de biofilia, Robino (2019) defiende que en el ámbito del desarrollo emocional y de la salud mental, el contacto de las personas con perros favorece el establecimiento de lazos afectivos y crea las condiciones óptimas que favorecen el cambio personal. Asimismo, la organización internacional Pet Partners (2020) (anteriormente Delta Society), defiende que el vínculo humano-animal constituye una relación de beneficio mutuo que mejora la vida física, social y emocional de las personas.

Sobre esta base, en 1990 se fundó la Asociación Internacional de Organizaciones de Interacciones Humano-Animal (IAHAIO por sus siglas en inglés) compuesta por 90 organizaciones, como la asociación americana Delta Society, distintas asociaciones europeas y australianas, o las entidades españolas Fundación Afinity (creada por la fundación Purina) y el Centre de Teràpies Assistides amb Cans (CTAC) entre otras. Todas ellas definen la Intervención Asistida con Animales (IAA) como aquellas intervenciones estructuradas y guiadas por objetivos marcados que se dirigen a mejorar la salud, el proceso de aprendizaje, las habilidades sociales y de ocio, etc., de las personas que las reciben, a través de la interacción y el vínculo de los usuarios con un animal de intervención debidamente seleccionado y entrenado para ello (IAHAIO, 2018).

IAHAIO está constituida por una comisión de académicos, veterinarios y profesionales de distintos países con experiencia y conocimiento en las distintas dimensiones del campo de las interacciones humano-animal. Así, en 2014 elaboraron un documento llamado *White Paper* recogiendo de forma consensuada recomendaciones, directrices y definiciones que todos los países habrían de tener en cuenta de forma uniforme en la puesta en práctica de Intervenciones Asistidas con Animales (IAA). En este documento, establecieron y definieron los distintos tipos de IAA (IAHAIO, 2018):

- *Terapia asistida con animales*: intervención terapéutica planificada y estructurada, con unos objetivos definidos, que está dirigida por profesionales del ámbito de la salud, la educación o el ámbito social

- cualificados y titulados. Su objetivo es favorecer el funcionamiento físico, cognitivo, conductual y socioemocional de los usuarios.
- *Educación asistida con animales*: intervención pedagógica planificada y estructurada, con unos objetivos definidos, que está dirigida por educadores o profesionales relacionados con el ámbito de la educación, debidamente cualificados y titulados. Su objetivo es favorecer el desarrollo académico, las habilidades sociales y el funcionamiento cognitivo de los alumnos.
 - *Actividades asistidas con animales*: son interacciones informales con unos objetivos específicos y con propósito recreativo o motivacional. No precisa de profesionales titulados para su puesta en práctica.
 - *Coaching asistido con animales*: intervenciones planificadas y estructuradas con objetivos definidos, que están dirigidas por instructores certificados. Su propósito es el de favorecer el crecimiento personal de los usuarios.
 - *Intervención social asistida con animales*: intervenciones planificadas y estructuradas, con objetivos definidos, llevadas a cabo por trabajadores o educadores sociales cualificados y titulados. Su propósito es el de promover el desarrollo e integración social de los usuarios.

A partir de este trabajo unificador de criterios y buenas prácticas de la IAHAIO, en el ámbito escolar son cada vez más utilizados perros adiestrados para realizar este tipo de intervenciones. En este contexto, los perros ayudan a los niños a formar una figura de apego que les hará sentirse más seguros y a salvo, a desarrollar el afecto necesario para establecer un vínculo y dejar de sentirse solos, a jugar de forma funcional, a estar motivados durante las tareas escolares, a controlar su estado de ánimo, a desarrollar el sentido de la responsabilidad, a gestionar su frustración, a mejorar su atención, a controlar su ansiedad o estrés, a subir su estado de ánimo, a hacer amigos e integrarse, a desarrollar la empatía, a mejorar las habilidades lectoras u orales, o a planificar sus acciones, entre otros ejemplos. Todo lo cual, repercutirá positivamente en el autoconcepto y la autoestima de los alumnos y, por extensión, influirá en su rendimiento académico y en su motivación hacia el colegio.

Sobre la base de todo lo expuesto, decidimos implantar en nuestro centro escolar *Dog's Orienta*. Se trata de un proyecto, diseñado previamente por la orientadora de nuestro centro, que incluye intervenciones, de tipo terapéutico

y educativas asistidas con un perro, en el plan de actuaciones de la orientadora de nuestro centro escolar.

Método

Nuestro perro de intervención se llama Mr. Baylor. Es un labrador blanco que ha sido debidamente seleccionado y adiestrado para realizar intervenciones psicoterapéuticas y educativas en el ámbito escolar. Baylor ha sido entrenado y certificado en Estados Unidos como perro de servicio y en España como perro de intervención. Su guía es la Orientadora educativa de nuestro centro escolar quien está certificada como Experta en Educación e Intervenciones Asistidas con Animales (EEIAA).

Tanto Baylor como nuestra Orientadora, fueron entrenados y evaluados, por un lado, según los criterios del *American with Disabilities Act (ADA)* y por otro, según los estándares internacionales establecidos por la organización internacional Pet Patners. Como establecen ambas entidades, la formación y evaluación de ambos se realizó desde la perspectiva del binomio del perro y su guía. Así, Mr. Baylor no sólo tuvo que pasar un período de formación y su correspondiente evaluación para certificarse, si no que su guía, nuestra Orientadora, también tuvo que pasar por el mismo período de formación junto a Mr. Baylor y la correspondiente evaluación de sus capacidades para guiar a Mr. Baylor y adiestrarle en futuras tareas que le hiciera falta durante las intervenciones asistidas con los alumnos.

Los estándares mínimos que Mr. Baylor hubo de demostrar como perro de servicio y de intervención son (Delta Society, 2002):

- Aceptar a un extraño de forma amigable.
- Relacionarse con un extraño de manera agradable.
- No reaccionar ante manipulaciones o exámenes generales.
- Caminar con correa al lado del guía.
- Venir a la orden.
- Caminar entre una multitud sin ponerse nervioso.
- No reaccionar ante distractores cuando está trabajando.
- Obedecer las órdenes de su guía.
- No reaccionar de forma agresiva ante la presencia de otros perros.

- Soportar de forma paciente las caricias torpes de algunos niños pequeños o con discapacidad que tienen dificultades para controlar sus movimientos.
- Permitir pacientemente los abrazos restrictivos.
- No reaccionar de manera irritable o de forma agresiva ante gritos, enojos o ruidos fuertes.
- No reaccionar de manera agresiva o molesta si le tocan por detrás o le cogen del rabo.
- Permitir que le acaricien varios adultos o niños a la vez.
- Permanecer tranquilo cuando lo sujeta un adulto o niño que no es su guía.
- Ser capaz de traerle objetos con la boca y dejarlos a tus pies, en tus manos o donde le indiques.
- Reaccionar y asistir a adultos y niños en peligro o en situaciones de crisis.
- Realizar las tareas de asistencia específica enseñadas por el guía inmediatamente al percibir la señal.
- Comportarse de forma educada y discreta en lugares públicos.

En función de las capacidades de Mr. Baylor y de las necesidades educativas especiales de los alumnos de nuestro centro escolar, se diseñaron una serie de intervenciones asistidas con Mr. Baylor desde una perspectiva inclusiva e integral. Por ello, dichas intervenciones se imbricaron en el Plan de Actuación de la Orientadora y se organizaron en torno a tres ámbitos:

1. La evaluación psicopedagógica
2. La intervención psicopedagógica
3. La salud emocional: “Cuéntaselo a Mr. Baylor”

Objetivos

El *objetivo general* de este proyecto es el utilizar un perro de intervención como un recurso de la orientadora para facilitar, optimizar y agilizar su trabajo con los alumnos. Esto es, el uso de intervenciones asistidas con Mr. Baylor permitiría a nuestra orientadora trabajar con más alumnos durante el curso escolar, optimizando su tiempo y obteniendo mejores resultados.

Sobre la base de este objetivo general, los *objetivos específicos* del proyecto son:

Ámbito de la evaluación psicopedagógica.

1. Aumentar la motivación de los alumnos para participar en las sesiones de evaluación psicopedagógica, mediante la creación de un ambiente seguro y lúdico que favorezca el establecimiento de interacciones espontáneas entre el niño y el perro que permitan la observación de la conducta emocional y afectiva del alumno, así como la exploración de sus capacidades.
2. Contribuir a regular los estados de ansiedad y malestar que algunos niños experimentan durante las sesiones de evaluación, favoreciendo el establecimiento del *rapport* entre el alumno y la orientadora.
3. Reducir la cantidad de tiempo empleado para completar la evaluación psicopedagógica de los alumnos.

Ámbito de la intervención psicopedagógica.

1. Incrementar la participación de los alumnos en las medidas de intervención diseñadas.
2. Dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los alumnos mediante la adquisición de habilidades específicas.
3. Favorecer la generalización de las habilidades adquiridas en otros contextos.
4. Disminuir la cantidad de tiempo necesario para la obtención de los resultados esperados tras la intervención psicopedagógica.

Ámbito de la salud emocional: Cuéntaselo a Mr. Baylor.

1. Crear un ambiente seguro y afectivo que favorezca la disposición del niño a expresar sus emociones, sentimientos y necesidades.
2. Dotar al alumno de estrategias para la identificación y gestión de sus emociones referidas a sus circunstancias concretas.
3. Detectar precozmente problemas emocionales antes de que afloren.

Población

Dog's Orienta es un proyecto creado y registrado por la orientadora de nuestro centro escolar. Fue diseñado para ser aplicado con los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de nuestro centro, con la finalidad de dar una respuesta educativa a sus necesidades concretas de una manera más eficaz.

En el presente curso escolar están escolarizados un total de 90 alumnos con NEAE. Las necesidades específicas de estos alumnos son variadas y de origen diverso: Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Dificultades Específicas de Aprendizaje, ansiedad generalizada, fobia social y otras específicas, mutismo selectivo, problemas graves de la conducta, alteraciones o trastornos mentales, discapacidad intelectual, discapacidad física y pluridiscapacidad, integración social y adaptabilidad, entre otros ejemplos.

A continuación se detalla el número de alumnos y necesidades con las que se ha trabajado.

Tabla 1

Alumnado atendido en cada uno de los tres ámbitos de intervención

	Evaluación Psicopedagógica	Intervención Psicopedagógica	Salud Emocional. Cuéntaselo a Mr. Baylor
Educación Infantil	5	7	0
Educación Primaria	7	14	20
TOTAL	12	21	20

Tabla 2

Necesidades trabajadas por alumno en el ámbito de la Intervención Psicopedagógica

	Educación Infantil	Educación Primaria	Total Alumnos
Adaptación al centro escolar (Alu. refugiados)	1	2	3
Ansiedad y baja autoestima	0	2	2
Ataques de pánico	0	1	1
Flexibilidad mental (aseo, juego funcional)	1	1	2
Fobia social	0	1	1
Impulsividad	1	2	3
Integración y aceptación social (autoafirmación y determinación)	0	2	2
Juego funcional y colectivo	1	0	1
Juego imaginario	1	0	1
Motricidad gruesa y equilibrio	1	0	1
Motricidad y relajación	1	0	1
Mutismo selectivo	0	1	1
Problemas de conducta	0	1	1
Tolerancia a la frustración	0	1	1
Total Alumnos	7	14	21

Tabla 3

Necesidades trabajadas por alumno en el ámbito de la Salud Emocional. Cuéntaselo a Mr. Baylor

	Educación Infantil	Educación Primaria	Total Alumnos
Control de conducta	0	5	5
Tristeza y soledad	0	5	5
Duelo	0	3	3
Ansiedad	0	6	6
Habilidades sociales	0	1	1
Total Alumnos	0	20	20

Procedimiento

Los procedimientos de trabajo con los alumnos fueron distintos en función del ámbito donde se realizaron las intervenciones asistidas con Mr. Baylor. En todo caso, tanto las intervenciones asistidas como los procedimientos fueron diseñados de forma personalizada para atender de manera individualizada las necesidades concretas de cada alumno.

Ámbito de la evaluación psicopedagógica.

Los alumnos fueron seleccionados a medida que la orientadora iba realizando las evaluaciones psicopedagógicas iniciales o de revisión. Cuando algún alumno o alumna, que tenía que ser evaluado, manifestaba dificultades para participar en el proceso de evaluación psicopedagógica, la orientadora adaptaba las tareas que componían las pruebas psicométricas que iba a usar, para realizarlas con Baylor. La finalidad era la de crear un ambiente relajado y lúdico en el que el alumno se sintiese bien y motivado, a la vez que percibiese el proceso de evaluación como una actividad divertida y distendida, favoreciendo de esta forma su participación en el proceso de evaluación y con ello, disminuir el número de sesiones necesarias para completarla.

Ámbito de la intervención psicopedagógica.

En este ámbito igualmente, los alumnos fueron elegidos en función de las necesidades concretas que se iban identificando. Estas necesidades eran detectadas bien por la orientadora, por el tutor o tutora de cada alumno o bien por alguna de sus maestras especialistas. Una vez detectada la necesidad concreta de cada alumno, la orientadora, junto con la maestra especialista y el tutor o tutora, analizaron la necesidad del alumno, las actuaciones realizadas hasta el momento para tratar de dar respuesta a la necesidad en cuestión y las dificultades encontradas durante la puesta en marcha de dichas actuaciones. A partir de este análisis, se diseñaba un plan de intervenciones asistidas con Mr. Baylor para cada alumno y para su necesidad específica.

La puesta en práctica de estas intervenciones asistidas con Mr. Baylor se llevaba a cabo por parte de la orientadora con la colaboración de la maestra especialista o el tutor o tutora de cada alumno.

Durante el desarrollo de cada plan individual de intervención con cada alumno, la orientadora, maestra especialista y tutores llevaron a cabo una evaluación formativa y continua para valorar la eficacia de las intervenciones realizadas y la consecución de los objetivos. Para ello, se realizaron reuniones de coordinación periódicas donde se analizaba el progreso del alumno y se planificaban nuevas intervenciones asistidas con Mr. Baylor, así como nuevos objetivos a medida que el alumno iba alcanzando los objetivos previos.

Paralelamente, a estas intervenciones individualizadas, se llevó a cabo un Taller de Entrenamiento Canino para la integración social de dos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de 6º de Educación Primaria. Inicialmente la orientadora formó a estos dos alumnos junto con otro alumno de 6º (seleccionado estratégicamente para favorecer la participación de los dos alumnos con NEE) como Asistentes de Entrenamiento Canino. Tras su periodo de formación, se le otorgaron sus respectivos diplomas y se comenzó un taller de entrenamiento canino dirigido a los alumnos que 5º y 6º de Educación Primaria que estuvieran interesados en participar, de manera que los tres alumnos formados como asistentes de entrenamiento canino, enseñarían a sus compañeros diferentes técnicas de adiestramiento utilizando a Mr. Baylor.

Ámbito de la salud emocional: Cuéntaselo a Mr. Baylor.

Durante la primera semana de implantación de nuestro proyecto en el colegio, la orientadora presentó a Mr. Baylor a todos los alumnos del centro visitando cada aula. La orientadora habló a los alumnos sobre el proyecto Dog's Orienta y especialmente les explicó el espacio "*Cuéntaselo a Mr. Baylor*", indicando que era un espacio para el bienestar de los alumnos donde podrían ir a relajarse, a hablar de lo que necesitasen, a contar sus preocupaciones o, a expresar sus sentimientos o emociones.

En este ámbito, ni la orientadora ni los maestros seleccionaron a los participantes, si no que fueron los niños quienes, de forma autónoma, iban pidiendo cita a la orientadora para a hablar con Mr. Baylor conforme lo iban necesitando. Cuando los alumnos hablaban con Mr. Baylor, la orientadora podía detectar necesidades que precisaban de intervención psicopedagógica. En algunos casos, dichas necesidades precisaron la realización de planes individuales de intervención asistidos con Mr. Baylor. Igualmente, este espacio permitía a la orientadora detectar dificultades en el desarrollo emocional y en la salud mental de los alumnos que no se habían manifestado todavía y por tanto ni los maestros ni los padres eran conscientes de ellas.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados variaron en función de cada ámbito y de las necesidades concretas que se trabajaron con cada alumno. De forma general se utilizaron:

Ámbito de la evaluación psicopedagógica.

Se trabajó con las pruebas psicométricas e instrumentos psicológicos que normalmente utiliza la orientadora en su práctica diaria. Las tareas que componen dichas pruebas e instrumentos se adaptaron para realizarlas con Mr. Baylor, pero usando los mismos materiales.

Algunos ejemplos de dichas adaptaciones son:

- K-BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman. En esta prueba se adaptaron las dos partes del subtest 1. Vocabulario expresivo y

adaptaciones. Mr. Baylor, seleccionaba las imágenes y las palabras que se mostraban al alumno en cada bloque de 5 elementos.

- WISC-IV: Escala de Inteligencia de Weschler para niños. Durante la administración de esta prueba, Mr. Baylor accionaba y paraba el cronómetro. Asimismo, Mr. Baylor asistió en el subtest “bloques” seleccionando la imagen que el alumno tenía que reproducir con los cubos y en el subtest “conceptos” ayudando al alumno a estar seguro de su respuesta.
- ENFEN: Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños. En esta prueba Mr. Baylor asistió accionando y parando el cronómetro. “Fluidez fonológica y semántica”, Mr. Baylor “seleccionaba” el tópico sobre el que el alumno tenía que decir vocabulario en un tiempo dado.
- Inventario de Desarrollo Battelle. Mr. Baylor asistió en las tareas que evalúan la formación de relaciones espaciales. El alumno tenía que colocar los objetos encima, debajo o al lado de Mr. Baylor según iba indicando la orientadora. Igualmente asistió en las tareas que exploraban la comprensión y seguimiento de órdenes que implican una, dos o más acciones y las tareas que miden capacidad motora.
- MSCA Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. Algunos ejemplos en los que Mr. Baylor asistió durante la administración de estas escalas son: “formación de conceptos”, el alumno tenía que darle a Baylor las piezas geométricas que le indicaba la orientadora según su forma, color y tamaño. “Construcción de cubos”, Mr. Baylor traía las piezas. “Coordinación de Piernas”, Mr. Baylor realizaba las tareas junto con el niño. “Fluencia verbal”, Mr. Baylor “seleccionaba” el tópico sobre el que el alumno tenía que decir vocabulario en un tiempo dado.
- Escalas de observación de la conducta: mediante las interacciones espontáneas o dirigidas de los alumnos con Mr. Baylor, la orientadora pudo observar reacciones, patrones de conducta, capacidad de resolución de problemas, desarrollo afectivo y social, desarrollo del lenguaje y de la comunicación, miedos, conductas de apego, capacidad de planificación, entre otros ejemplos.

Ámbito de la intervención psicopedagógica.

Para la recogida de la información durante la puesta en marcha de los planes

individuales de intervenciones asistidas con Mr. Baylor, se diseñaron y utilizaron diversos instrumentos: listas de control, rúbricas, registros de observación y registros de conducta.

Ámbito de la salud emocional: Cuéntaselo a Mr. Baylor.

En este ámbito se utilizaron: registros de actuaciones y registros anecdóticos específicos para cada alumno.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de cada ámbito.

Ámbito de la evaluación psicopedagógica.

Los resultados obtenidos variaron en función de la etapa educativa.

- *Educación infantil:* los *objetivos 1 y 2* de este ámbito se alcanzaron con todos los alumnos. Esto es “Aumentar la motivación de los alumnos para participar en las sesiones de evaluación” y “Contribuir a regular los estados de ansiedad y malestar de los niños durante las sesiones de evaluación, favoreciendo el establecimiento del rapport”. A través de la asistencia de Mr. Baylor durante la administración de las pruebas psicométricas y durante el proceso de evaluación en general, los alumnos se encontraron más relajados y motivados. Ninguno de los alumnos lloró, se negó a hablar o a participar, quiso volver a sus aulas o pidió ir al aseo. Conductas que, sin la asistencia de Mr. Baylor, son comunes en algunos niños de educación infantil durante el proceso de evaluación ocasionando un número mayor de sesiones para su administración.
Como consecuencia, el *objetivo 3*, “Reducir la cantidad de tiempo empleado para completar la evaluación psicopedagógica de los alumnos”, fue igualmente alcanzado con todos los alumnos. En general, se emplearon 1 o 2 sesiones menos para realizar la exploración de cada alumno durante su proceso de evaluación psicopedagógica.
- *Educación primaria:* en esta etapa se alcanzaron los *objetivos 1 y 2* de este ámbito con todos los alumnos. La asistencia de Mr. Baylor

favoreció el interés y la motivación de los alumnos durante su exploración. Como consecuencia, se observó una mayor capacidad de atención hacia la tarea, una actitud más relajada y positiva hacia la evaluación, menos inquietud motora y mayor disposición a comunicarse.

Por el contrario, respecto al *objetivo 3*, en ningún caso se observó una disminución de los tiempos empleados ni del número de sesiones necesarias para completar la evaluación psicopedagógica.

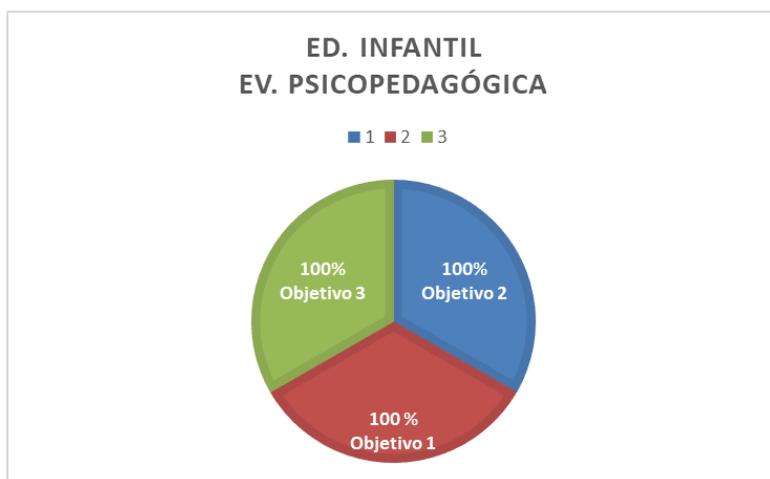


Figura 1. Porcentajes de consecución de objetivos en Infantil.
Fuente: Elaboración propia

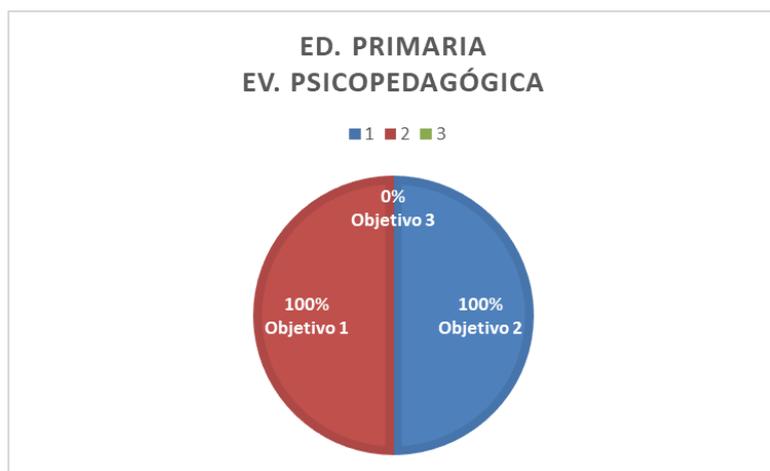


Figura 2. Porcentajes de consecución de objetivos en Primaria.
Fuente: Elaboración propia

Ámbito de la intervención psicopedagógica.

- Respecto al *objetivo 1* de este ámbito “Incrementar la participación de los alumnos en las medidas de intervención diseñadas”, todos los alumnos:
 - Participaron activamente en las actividades de intervención realizadas.
 - Manifestaron interés y motivación preguntando frecuentemente a sus maestros cuándo iban a “jugar” con Mr. Baylor.
- Con relación al *objetivo 2*, “Dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los alumnos mediante la adquisición de habilidades específicas”: 19 de 21 alumnos alcanzaron los objetivos planteados en su plan individual de intervenciones asistidas por Mr. Baylor, y por tanto se dio respuesta a sus necesidades específicas.
- Relativo al *objetivo 3*, “Favorecer la generalización de las habilidades adquiridas en otros contextos”: 7 de 21 alumnos lograron generalizar los aprendizajes realizados mediante las intervenciones asistidas por Mr. Baylor a otras áreas del currículo u otros contextos diferentes al escolar.
- En cuanto al *objetivo 4* de este ámbito “Disminuir la cantidad de tiempo necesario para la obtención de los resultados esperados tras la intervención psicopedagógica”:
 - En 10 de 21 alumnos se observaron avances significativos hacia la consecución de los objetivos de intervención en la primera o segunda sesión de trabajo.
 - 13 de 21 alumnos alcanzaron los objetivos planteados en su plan individual de intervenciones asistidas por Mr. Baylor dentro de las 5 primeras sesiones de trabajo.

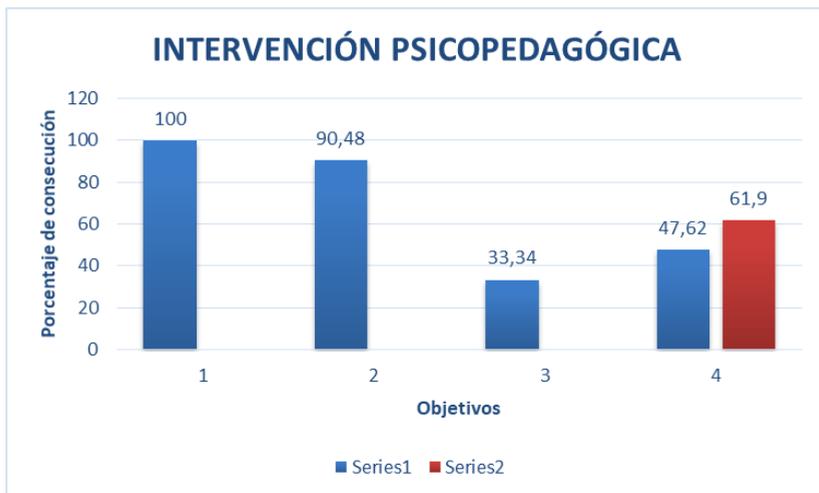


Figura 3. Porcentajes de consecución de objetivos
Fuente: Elaboración propia

Ámbito de la salud emocional: Cuéntaselo a Mr. Baylor.

Este espacio fue utilizado solo por alumnos de educación primaria ya que los alumnos de infantil todavía no mostraron autonomía suficiente para pedir hablar con Mr. Baylor.

- Respecto al *objetivo 1* de este ámbito, “Crear un ambiente seguro y afectivo que favorezca la disposición del niño a expresar sus emociones, sentimientos y necesidades”, los resultados recogidos durante las intervenciones asistidas por Mr. Baylor mostraron que:

La totalidad de la muestra de alumnos (N=20):

- Mostraron una mayor disposición a contar sus problemas y necesidades.
- Comunicaron problemas o necesidades personales que no habían contado a nadie en el colegio o en casa.
- Expresaron sentimientos, pensamientos o preocupaciones que no habían comentado con nadie en el colegio o en casa.
- Se sintieron seguros para llorar o expresar su enfado.

11 alumnos de 20 mostraron conductas afectivas hacia Baylor mediante abrazos, besos, expresión de gratitud por escucharlos, realización de dibujos o imágenes de él en tres dimensiones y ofreciéndole un regalo que sus padres compraron.

- Con relación al *objetivo 2*, “Dotar al alumno de estrategias para la identificación y la gestión de sus emociones referidas a sus circunstancias concretas”, los resultados muestran que:
 - 14 alumnos de 20 concertaron citas periódicas con la orientadora para hablar con Mr. Baylor y recibir orientaciones.
 - 6 alumnos de 20 pidieron hablar con Mr. Baylor cada vez que se encontraban en una situación en la que no sabían manejar sus emociones.
 - 3 alumnos de 20 en proceso de duelo por pérdida de familiares pidieron ir a hablar con Mr. Baylor cuando se sentían tristes y con ganas de llorar.

- Finalmente, relativo al *objetivo 3* “Detectar precozmente problemas emocionales antes de que afloren”, los resultados indican que:
 - Mediante las conversaciones de los alumnos con Mr. Baylor, la orientadora detectó dificultades emocionales que precisaban de intervención médico-clínica y/o psicopedagógica en 5 de 20 alumnos.

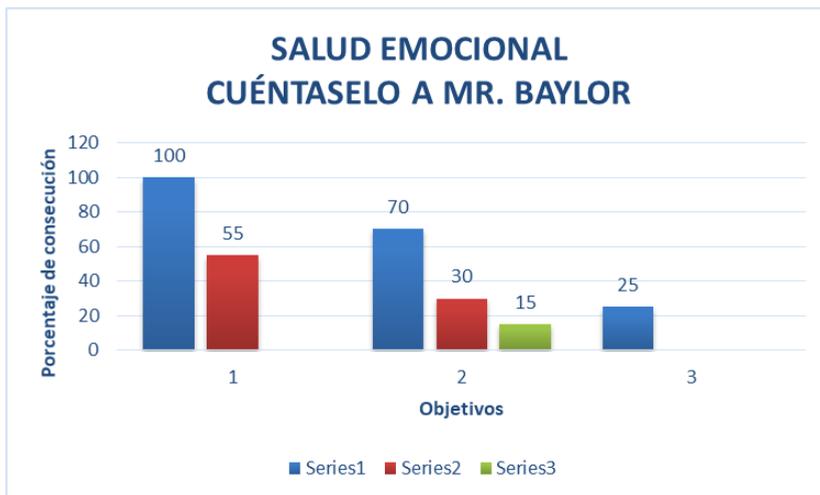


Figura 4. Porcentajes de consecución de objetivos
Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados obtenidos con nuestro trabajo son positivos. Por un lado, las intervenciones asistidas por Mr. Baylor, no sólo agilizaron los procesos de evaluación psicopedagógica de los alumnos de 3 a 5 años, sino que también mejoraron la calidad de las interacciones y actuaciones de los alumnos de educación infantil y primaria cuando estaban siendo evaluados, lo que influyó positivamente en sus resultados. Esto es, cuanto más concentrados y motivados están los alumnos durante la administración de las pruebas psicométricas, mayor es el rendimiento de sus capacidades y, por ende, sus resultados son más fiables al estar eliminando factores como falta de motivación, cansancio, falta de confianza con la orientadora, aburrimiento u otros condicionantes similares que suponen un sesgo durante la administración de las pruebas psicométricas y que pueden llegar a alterar los resultados de la evaluación.

Por otro lado, el uso de un perro de intervención como herramienta de la orientadora durante la intervención psicopedagógica con los alumnos, le permitió poder trabajar con más estudiantes durante el curso escolar al disminuir el número de sesiones necesarias, con cada alumno, para observar progresos o para alcanzar los objetivos de la intervención. Asimismo, Mr.

Baylor favoreció que los niños percibiesen estas intervenciones como algo lúdico, por lo que contribuyó igualmente a su bienestar emocional y su disposición a colaborar en las intervenciones.

Paralelamente, el espacio “Cuéntaselo a Mr. Baylor”, facilitó el acercamiento de los alumnos a la figura del orientador educativo. Los niños mostraron más interés por conocer qué hace la orientadora del colegio y por recibir sus servicios. Asimismo, el uso de Mr. Baylor favoreció el acercamiento entre la orientadora y los alumnos, permitiendo estar más presente en la vida diaria de los niños en el colegio, así como establecer vínculos afectivo-emocionales más rápidamente con ellos. Al mismo tiempo, Mr. Baylor ayudó a crear un espacio seguro donde los niños pudieran establecer vínculos emocionales-afectivos y expresar sus emociones y dificultades sin miedo.

Por último, este espacio contribuyó a crear conciencia entre el alumnado de la importancia de cuidar de nuestra salud mental y de pedir ayuda cuando no nos encontramos bien. Ayudar a los alumnos a realizar esta toma de conciencia es labor de los orientadores educativos quienes preparan actividades para incluir en el Plan de Acción Tutorial. Por lo general, mediante esta vía, desarrollar hábitos saludables de cuidado de la salud mental es un proceso largo en los niños. Sin embargo, con la intervención de Mr. Baylor, los alumnos no sólo supieron identificar que estaban teniendo dificultades emocionales, sino que además tomaron la decisión de pedir ayuda desde el primer mes de implantación de las intervenciones asistidas.

Discusión

A pesar de que las IAA en el ámbito educativo es una práctica relativamente reciente y como señala Benedito et al (2017) “constituye una herramienta insuficientemente explorada” (p.84), los beneficios del uso de animales con los niños son cada vez más patentes (Benedito et al 2017; Ristol y Domènec, 2011; Wells, 2007; Wells, 2012; Katcher y Wilkins, 1997).

Con nuestro trabajo hemos reflejado de qué manera el uso de un perro de intervención contribuye al bienestar emocional de los niños y facilita el trabajo del orientador educativo. Sin embargo, para poder obtener mejores resultados sería necesario planificar de forma coordinada los horarios de los

maestros y de la orientadora, con la finalidad de optimizar al máximo nuestro tiempo disponible al incorporar IAA en la práctica del orientador educativo. Igualmente, sería interesante ofrecer a los alumnos de educación infantil las herramientas necesarias para que puedan comunicar su necesidad de hacer uso del espacio “Cuéntaselo a Mr. Baylor”.

Referencias

- Benedito-Monleón M.C., Caballero Martínez V. y López Andreu, J.A. (2017). Novedades diagnóstico-terapéuticas: Terapia asistida con perros en niños y adolescentes. *Revista Española de Pediatría*, 73 (2), 79-84.
- Delta Society (2002). Minimum Standards for Service Dogs. A Product of the Service Dog Education System. Revision 2.
[delta society© \(dogtrainingbypj.com\)](http://deltasociety.com/dogtrainingbypj.com)
- Friedman, E., Katcher, A. H., Lynch, J. J., y Thomas, S. A. (1980). Animal companions and one-year survival of patients after discharge from a coronary care unit. *Public Health Report*, 95, 307-312.
- Goleman, Daniel (2001). *Inteligencia emocional* (46 ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia Social: La Nueva Ciencia de las Relaciones Humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- IAHAIO (2018). International Association of Human-Animal Interaction Organizations. The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and animal assisted activity and guidelines for wellness of animals involved.
https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/iahaio_wp_updated-2018-final.pdf

- Katcher, A. & Wilkins, G. G. (1997). "Animal assisted therapy in the treatment of disruptive behavior disorders in children". En A. Lundberg (ed.), *The environment and mental health: A guide for clinicians* (pp.193-204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levinson, B. M. (1969). *Pet-Oriented Child Psychotherapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. (Traducción castellana: *Psicoterapia infantil asistida por animales*. Barcelona: Fundación Purina, 1995).
- Martos-Montes, R. Ordóñez-Pérez, D., De la Fuente-Hidalgo, I., Martos-Luque, R. y García-Viedma, M. R. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Escritos de psicología*, 8 (3). Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092015000300001 (30-04-2022).
- Ristol F., y Domènec E. (2011). *Terapia asistida con animales. I Manual práctico para técnicos y expertos en TAA*. Barcelona: CTAC Ediciones.
- Robino, Ariann Evans (2019). *The Human-Animal Bond and Attachment in Animal-Assisted Interventions in Counseling*. Virginia Tech. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/89098?show=full>
- Wells, D. L. (2007). Domestic dogs and human health: An overview. *British Journal of Health Psychology*, 12, 145-156. <http://dx.doi.org/10.1348/135910706X103284>.
- Wells, D. L. (2012). Dogs As a diagnostic tool for ill health in humans. *Alternative Therapies Health and Medicine*, 18(2), 12-7.

Acercar la filosofía estoica al aula

María de la Soledad Moreno Porlán¹

IES “Juan de la Cierva y Codorniu (Totana)

Resumen

La filosofía estoica es una corriente que emergió en el siglo III a.c gracias a Zeno, un rico comerciante que perdió todas sus pertenencias en un naufragio. Sus conclusiones sentaron una corriente cuya utilidad fue la de sobrevivir a las adversidades en un mundo cambiante que no puede ser controlado aunque lo intentemos. Sin embargo, si podemos elegir cómo responder ante lo que nos sucede, siendo este aspecto clave para nuestro equilibrio emocional.

Esta corriente filosófica nos ofrece un marco práctico para sobrellevar las vicisitudes que marcan nuestro tiempo y que nos arroja datos tan impactantes como que España es el país europeo donde más jóvenes sufren trastornos mentales con casi un 30% de adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años con problemas de ansiedad, depresión o desórdenes alimenticios, entre otros. Además de esto, las conductas de autolisis en jóvenes crecen cada año.

Por muy lejana en el tiempo que pueda parecer esta corriente –de más de 2000 años de antigüedad- su sabiduría ancestral nos ofrece claves para trabajar con el alumnado de secundaria mostrándoles una guía esencial para sobrellevar los desafíos a los que se enfrentan las nuevas generaciones con soluciones para todos los tiempos.

Palabras clave: Estoicismo, depresión, ansiedad, equilibrio

¹ msoledad.moreno3@murciaeduca.es www.juandelacierva.es

Bringing Stoic philosophy to the classroom

Abstract

Stoic philosophy is a current that emerged in the third century BC thanks to Zeno, a wealthy merchant who lost all his belongings in a shipwreck. His conclusions established a current whose usefulness was to survive adversity in a changing world that cannot be controlled even if we try. However, if we can choose how to respond to what happens to us, this aspect is key to our emotional balance.

This philosophical current offers us a practical framework to cope with the vicissitudes that mark our time and that gives us such shocking data as Spain is the European country where more young people suffer from mental disorders with almost 30% of adolescents aged between 10 and 19 years with anxiety problems, depression or eating disorders, among others. In addition to this, self-harming behaviors in young people are growing every year.

However distant in time this current may seem -more than 2000 years old- its ancestral wisdom offers us keys to work with high school students, showing them an essential guide to overcome the challenges faced by the new generations with solutions for all times.

Keywords: Stoicism, depression, anxiety, balance

Introducción

Justificación

Según los datos del Instituto Nacional de Salud, los trastornos de ansiedad y depresión entre adolescentes están experimentando un aumento notable en la última década en una ascensión imparable. Si sumamos estos datos al incremento de intentos de suicidio en personas de la misma edad que ha llegado a duplicarse, es evidente que nuestra sociedad se encuentra en una profunda crisis existencial que requiere de soluciones de todo tipo para atajar los problemas existentes que atormentan a los alumnos que ocupan las aulas de secundaria.

Entre los motivos que los psicólogos han extraído como causantes de

esta situación se encuentran las altas expectativas y la presión por alcanzar el éxito en todas las parcelas de la vida, el percibir el mundo como un entorno hostil que puede amenazarnos y experimentar cambios radicales o incluso el mal uso continuado de una tecnología que nos ha sido dada de forma desmesurada careciendo de limitaciones precisas en su utilización o de normas éticas que la regulen.

Objetivos

Objetivo general

- Utilizar la filosofía antigua para ofrecer soluciones a nuestra vida moderna

Objetivos específicos

- Motivar a los alumnos a conocer otras épocas históricas con sus dificultades así como las soluciones que otras personas aplicaron, relativizando la magnitud de los problemas actuales
- Ofrecer al alumnado soluciones prácticas para el control de las emociones que son especialmente potentes en la etapa de la adolescencia

Marco teórico

Problemas fundamentales de los adolescentes actuales

Como es evidente, todas las sociedades han sufrido desafíos que les han abocado a sentimientos negativos que han mermado su vitalidad. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos con una serie de acontecimientos que están disparando las cifras que teníamos en otras épocas. Entre estos factores podríamos resaltar la necesidad de rendir por encima de nuestras propias posibilidades. Es lo que podría definirse como “La sociedad del cansancio” en la que existe una sobreexplotación del tiempo para conseguir objetivos siempre crecientes e inagotables. El tiempo deja de fluir como disfrute y pasa a considerarse una cuenta atrás en la auto-realización personal que no deja margen para la recuperación. Sin duda, vivimos en una sociedad competitiva en la que el éxito social y profesional ha ocupado un papel predominante. Esto no es exclusivo de nuestra época concreta si bien es cierto que, la forma en la que ésta se presenta, se ha modificado en la actualidad. La era capitalista impulsa al individuo a conseguir éxitos desde edades tempranas sin presiones externas que lo obliguen a rendir, sin vigilante que lo fuerce. Es el propio sistema el que crea personas autoexigentes que se obsesionan por controlar el entorno en el que se

socializan.

En segundo lugar, las sociedades actuales experimentan cambios de manera más rápida que sus precedentes debido al desarrollo tecnológico y científico. Este hecho –que cuenta con innumerables ventajas- tiene también su lado oscuro y es que el ser humano debe adaptarse a un entorno altamente cambiante a una velocidad para la que no está diseñada. Los cambios en nuestra especie han necesitado millones de años para hacerse efectivos mientras que, en la sociedad actual, la velocidad a la que viaja la información y el avance imparabable de nuestro desarrollo nos obliga a reciclarnos sin descanso.



Figura 1. Elaboración propia. Las tres dimensiones del ser humano

Por último podemos resaltar la necesidad humana por encajar de forma exitosa en el grupo en el que nos socializamos. Como veremos en los párrafos siguientes, es condición humana que el ser humano necesite del grupo para poder auto realizarse. Sin embargo, en los últimos tiempos, la socialización no se realiza por las vías ancestrales de contacto directo con el grupo sino que se ha sustituido por canales tecnológicos que nos muestran la aceptación o inaceptación en forma de “likes” deshumanizados.

La socialización del individuo y la despersonalización de la tecnología
REIF, 2022, 7, 30-50 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

Si se rastrean las características que diferencian al ser humano del resto de seres vivos del planeta en cuanto a su organización grupal, debemos remontarnos a la evolución que experimentó éste hacia el bipedismo. Los antropólogos han trazado el mapa que nos permite entender los cambios que marcaron a los primeros homínidos: La posición erecta que experimentó hacia finales del Mioceno y principios del Oligoceno. Se dispone de datos fiables que indican que, durante este periodo, el Homo Hábilis que habitaba África, sufrió una situación ecológica deteriorada, pasando de un ecosistema selvático a uno más seco, con predominio de la sabana. Esto tuvo innumerables consecuencias entre las que podemos destacar que los homínidos que permanecían en posición bípeda eran capaces de ojear sus presas a una distancia más amplia (el cambio climático más seco provocó la desaparición de más especies que empezaron a escasear) así como la liberación de las manos (que antes se usaban para trepar en la selva) para ser usadas en el porteo de armas y su fabricación.

Pero además, este acontecimiento tuvo un efecto que fue definitivo para impulsar la creación de las sociedades tal y como las conocemos ahora y es que la hembra homínida sufrió una adaptación en la pelvis que debía hacerse más estrecha para mantener la posición bípeda. Según el filósofo José Lorite Mena, este cambio provocó que la hembra tuviera que parir hijos más inmaduros, con cerebros más pequeños para poder sobrevivir al parto ya que el canal del parto se estrechó para permitir que el homínido mantuviera su postura erecta. Para este filósofo, la hembra necesitaba enfocar su tiempo en los bebés más inmaduros para que sobrevivieran hasta su maduración total y, como consecuencia de esta dedicación exclusiva, necesitaron a su vez que el macho proveyera de alimentos tanto a ella como a sus crías. Estos acontecimientos hicieron posible que el ser humano dependiera más y más de otros para su subsistencia creándose grupos emparentados entre sí que se apoyaban y ayudaban mutuamente. Este modelo se ha mantenido más o menos estable durante la historia evolutiva humana. Sin embargo, en las últimas décadas, se han experimentado cambios rápidos en lo relativo al grupo social, ampliando los parámetros desde los que entendemos dicho concepto. En la última década, la socialización se ha tecnificado desechando las relaciones directas y humanas a las que estamos adaptados genéticamente, ocasionando problemas emocionales serios ante los que no tenemos herramientas. Son los efectos colaterales del progreso, un progreso que es imparable y ante el que no cabe más solución que adaptarnos forzando a nuestra biología a acelerar su propia evolución.

Marco Aurelio, Séneca y Epicteto

Ante las dificultades que nos plantea nuestro tiempo, la filosofía estoica ha experimentado un auge entre diversos pensadores y educadores que han encontrado en ella ciertas claves prácticas para calmar los niveles de ansiedad y depresión que acechan a la población. Pero ¿Qué tienen en común personas tan distintas como Marco Aurelio, Séneca y Epicteto para servir como modelos que ayuden en los desafíos a los que nos enfrentamos?

Como sabemos, Marco Aurelio fue un emperador romano que vivió en una época de grandes dificultades. Su pueblo moría en masa por la hambruna, la peste bubónica y la guerra. Además de esto, su propio hijo, de carácter psicópata, dificultaba las condiciones en las que gestionaba la supervivencia de la población. A pesar de los inconvenientes, Marco Aurelio encontró las claves del bienestar emocional dejando su legado en forma de escritura en su libro “Las Meditaciones”

En cuanto a Séneca, fue una de las personas más ricas de su época y, sin embargo, sus preocupaciones éticas le impulsan a escribir “Cartas a Lucilio” con párrafos repletos de sabiduría bajo el emblema de que “sufrimos más en la imaginación que en la realidad”

Por último destacaremos a Epicteto como filósofo y pensador sobre el que apoyarnos para construir la metodología que ayude a cumplir los objetivos de esta propuesta. Vivió la mayor parte de su vida en condición de esclavo en Roma y se ganó la libertad por su trabajo y por su actitud de resistencia ante las duras condiciones que le tocaron experimentar. Escribió un “Manual de vida” con las claves prácticas para llevar una vida serena en cualquiera de las condiciones que esta se presente.

Metodología

Consideraciones previas

Han sido muchos los autores que han intentado condensar todos los preceptos estoicos en cuadernos resumidos para poder trabajar con alumnos que quieran acercarse a esta filosofía ancestral y aplicar sus principios para obtener resultados. Sin embargo, explicar de forma teórica la filosofía estoica al alumnado es una tarea que puede dejarles indiferentes al no encontrarles una utilidad práctica. Por tanto, la metodología consistirá en la elaboración de “Un cuaderno estoico” en la que trabajaremos los principios de estos pensadores aplicándolos a la situación actual del alumnado que tenemos. Así, se proponen

una serie de ejercicios para aplicar durante cada semana y cuestionarios de auto evaluación para incorporar los cambios en nuestra vida diaria de forma paulatina.

Las intervenciones se realizarán durante las sesiones de tutoría en los cursos de la ESO adaptando las sesiones al nivel evolutivo del grupo concreto. El alumnado necesita un cuaderno que llevará consigo y donde irá apuntando cada semana los retos que se proponen a modo de diario personal. El progreso dependerá de su propia implicación en la actividad. La motivación para que lo lleve a cabo depende del profesor tutor que propone esta intervención.

Descripción de actividades

-Primera semana: Descubre qué depende realmente de ti y qué no

El primer principio estoico consiste en enfocar tu energía solamente a la parte de tu realidad que puedes cambiar, asumiendo que la mayoría de los acontecimientos que nos rodean escapan de nuestro control. Es el principio denominado “dicotomía de control”.

«De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De nosotros dependen el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra, cuanto es asunto nuestro. Mientras que no dependen de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro.»

Epicteto, Manual de vida, 3

El ejercicio práctico de la semana consiste en escribir en tu diario diariamente algunos acontecimientos que han pasado durante el día distinguiendo los que dependen de ti y los que no enumerando si son factores internos (pensamientos, deseos, anhelos) o externos.

Tabla 1

Elaboración propia. Ejemplo de dicotomía de control

DEPENDE DE MI	NO DEPENDE DE MI
La intención de llegar puntual a clase	Llegar puntual (puedo retrasarme por culpa del tráfico)
Pensamientos que me digo a mi mismo conscientemente	Pensamientos inconscientes que me invaden
Estudiar para el examen las horas necesarias	Aprobar el examen (influyen más factores)
Intentar caer bien a una desconocida comportándome de un modo ético	Conseguir caerle bien
Comer saludable cada noche	Conseguir el peso que deseo

La finalidad del ejercicio es la auto observación de actividades cotidianas para interiorizar aquello en lo que realmente puedo intervenir y lo que no. De esta manera, podremos saber en qué centrar nuestros esfuerzos para dirigir la energía de forma efectiva y mermar la frustración que nos produce el concentrar los esfuerzos en parcelas que están fuera de nuestro control.

-Segunda semana: Céntrate en lo que depende completamente de ti

«Recuerda que la promesa del deseo es la consecución de lo que desees y la promesa del rechazo el no ir a dar en aquello que se rechaza, y que el que falla en su deseo es infortunado y el que va a dar en el objeto de su rechazo es desdichado. Si sólo rechazas cosas que no son acordes con la naturaleza y que dependen de ti no irás a dar en nada de lo que rechazas. Pero si rechazas la enfermedad o la muerte o la pobreza, serás desdichado. Aparta, pues, tu rechazo de todo lo que no depende de nosotros y ponlo en lo que no es acorde con la naturaleza y depende de nosotros.»

Epícteto, Manual, 2.1-2

El ejercicio práctico de la semana consiste en avanzar a partir del ejercicio realizado la pasada semana en dos sentidos.

- 1- En primer lugar analiza cómo el canalizar energía en acontecimientos que no dependen de ti puede haber influido en otros que sí dependías
- 2- Analiza cómo desplazar los esfuerzos realizados en todo lo que no depende de ti a lo que si depende

-Tercera semana: Tomar perspectiva ante los problemas

“Igual que cuando el esclavo de otro rompe el vaso tenemos de inmediato a mano el decir “Son cosas que pasan”, sábetete que también cuando rompan el tuyo has de comportarte de la misma manera que cuando rompieron el de otro”

Epicteto, Manual, 26

La finalidad de la semana es ser conscientes de que tendemos a engrandecer los problemas cuando somos nosotros mismos los implicados. Imaginar la misma situación en una persona ajena nos ayuda a tomar distancia y relativizarlos. Así, el ejercicio de la semana consiste en escribir en tu diario las preocupaciones de la semana utilizando la tercera persona en la redacción – como si escribieras lo que le ocurre a un amigo- buscando la solución a este problema y anotándolo también a modo de consejo para dicho amigo. De este modo, aprendemos a no involucrarnos tan intensamente en los desafíos que se nos presentan y a tomar perspectiva ante ellos.

-Cuarta semana: Trabajamos nuestra resistencia

Afortunadamente vivimos en una sociedad que goza de comodidades inmensas. Una vez más la tecnología lo ha hecho posible. Ante esta situación privilegiada podemos disfrutar de condiciones de vida excepcionales –si las comparamos con otras épocas históricas-. Sin embargo, este estado de confort tiene también diversos inconvenientes como son que debilita la fuerza de resistencia si se alarga en el tiempo. Numerosos artículos apuntan a que los adolescentes actuales se encuentran en un estado denominado “empacho de confort” que les impide valorar el sacrificio y beneficiarse de las ventajas innumerables que tiene para el ser humano.

Una vez más, los estoicos tienen claves precisas para trabajar este

REIF, 2022, 7, 30-50 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

aspecto: Para trabajar nuestra resistencia debemos planear pequeños retos físicos que fortalezcan nuestra mente, rebajar la dopamina que recibe tu cerebro ante los estímulos acolchados de la comodidad. La relación directa existente entre mente y cuerpo consigue que el fortalecimiento físico tenga un efecto en el control mental (que es precisamente lo que necesitamos)

«La comodidad te hace más débil. Necesitamos cierta variabilidad, algunos factores estresantes. No demasiado, pero lo suficiente»
Nassim Nicholas Taleb.

El ejercicio de esta semana consiste en enumerar las incomodidades físicas que experimentamos durante el día, escribiéndolo en el diario junto con las emociones que nos despiertan esas incomodidades. ¿Sientes rabia cuando hay un ruido mientras estudias que no puedes eludir? ¿Cuándo tienes hambre no puedes concentrarte? ¿Sientes ansiedad si suena un mensaje en el móvil y no puedes leerlo?

En un segundo momento, nos centraremos en programar pequeñas pruebas físicas que nos causen cierta incomodidad para aumentar nuestra resistencia. Ejemplo: Desconectar los datos al móvil por una hora, no picar entre horas durante una tarde o postergar la visión de un capítulo de una serie que te gusta hasta el día siguiente. Cada alumno es dueño de elegir sus pequeños retos con la condición de que, una vez que se han apuntado en el diario, existe un compromiso personal en su ejecución. Anotaremos cómo nos sentimos ante esto, las emociones experimentadas y cómo la mente intenta boicotear nuestros planes. De este modo, aprendemos a controlar nuestra mente ante las adversidades que se nos presentan y aprendemos a disfrutar del confort que tenemos de forma más plena.

-Quinta semana: Tomar consciencia acerca de que los acontecimientos pueden ser distintos a nuestros planes

«Tienes poder sobre tu mente, no en eventos externos. Date cuenta de esto y encontrarás fuerza».
Marco Aurelio. Meditaciones

El ser humano se ha acostumbrado a poder controlar su entorno y modelarlo a sus necesidades. Evolutivamente no ha sido así sino justo al contrario. Como vimos anteriormente, el ser humano nace inadaptado y usa la

cultura y la sociedad como una segunda piel que le permite acomodarse en el hábitat que le rodea. Sin embargo, en las últimas décadas, la tecnología nos ha permitido que sea el propio entorno el que se acomode a las necesidades humanas. Una vez más, este acontecimiento es positivo para nuestra especie pero tiene ciertas desventajas y es que no nos prepara para las situaciones en las que la realidad no se ajusta a nuestros deseos causando frustración. Sin duda, determinadas dosis de frustración ante el fracaso son emociones naturales. El problema es que, en la población actual, ese sentimiento rebasa los niveles adecuados y causa desequilibrios emocionales como son la ansiedad y la depresión. En este sentido, los estoicos nos preparan para imaginar otros escenarios de antemano y tenerlos en cuenta como posibilidades.

La actividad de la semana consiste en imaginar situaciones que se pueden presentar con el diálogo interior consiguiente.

Tabla 2

Elaboración propia. Imagino escenarios futuros

Acción importante del día	Imagino que sale mal	¿Qué parte ha dependido de mí?	¿Qué me digo a mi mismo si sale mal?	Posibles soluciones (algunas no tienen solución)
Presentarme al examen con la intención de aprobarlo	Las preguntas eran enrevesadas y me he puesto nervioso	No he sabido controlar mis nervios	He hecho todo lo que estaba en mi parcela de control	Aprender a controlar los nervios con diálogos internos más eficaces

-Sexta semana: Vigilo las emociones negativas

«La ira, si no es contenida, es con frecuencia más dolorosa para nosotros que la lesión que la provoca».

Seneca. Cartas a Lucilio

Marco Aurelio tuvo que hacer frente a dos guerras que causaron cerca de cinco millones de muertes, una epidemia y revueltas entre los que le apoyaban. Sin duda, para poder preservar su estabilidad emocional tuvo que

REIF, 2022, 7, 30-50 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

relativizar las situaciones examinando las emociones negativas que perturbaban su razón. Por suerte, en la actualidad nuestra vida diaria no es tan compleja en la mayoría de los casos y, sin embargo, el sentimiento general es el de escuchar más las emociones que nos debilitan que las que nos potencian. La clave a la que apuntaba Marco Aurelio era la de plantearse la integración y desintegración del universo en un intento por des-focalizar la situación complicada que sufría. Por ello, el ejercicio de la semana consiste en escribir tu problema y compararlo con otras situaciones más complicadas que la tuya. Después, debemos expresar las emociones negativas que nos produce ese problema y analizar hasta qué punto estoy convirtiéndolas en un acontecimiento extremo, ante lo que debo inventar formas de relativizarlas.

-Séptima semana: El lenguaje tiene efectos secundarios

“La naturaleza ha dado a los hombres una lengua y dos oídos, para que podamos oír de los demás el doble de lo que hablamos”.

Epícteto

Según el psicólogo James W. Pennebaker, investigador de la Universidad de Texas (EE UU), el uso que hacemos de las palabras determina nuestro estado de ánimo ya que el lenguaje tiene el poder de reafirmarnos en lo que expresamos. El uso de nuestro lenguaje en la actualidad ha perdido precisión y tiende a ser absolutista. Las conversaciones tienden a balancearse a los extremos sin contemplar los innumerables tipos de grises que existen en las posiciones intermedias. El efecto negativo que puede tener este hecho es que tendemos a identificarnos con la realidad que creamos con las palabras, visualizando acontecimientos que oscilan entre el negro y el blanco. Es decir, aseverando conclusiones absolutistas. En este sentido, los estoicos nos invitan a analizar las situaciones sin juicios de valor contundentes, para encontrar los puntos intermedios de cada momento. Así, la tarea de la semana consiste en escribir en el diario una tabla con los sinónimos de “bueno” y “malo”. En un segundo momento intentaremos describir rasgos de nuestro carácter y juzgar dichos rasgos con calificativos que no sean extremistas, buscando los adjetivos “grises”

-Octava semana: Deja de ser esclavo de tus deseos

«El camino más breve para las riquezas es, el desprecio de las riquezas».

Séneca

Los estoicos entrenaban de forma planificada los impulsos que nos incitan a perseguir el placer y huir del dolor, siendo conscientes que esta actitud nos apartaba de la armonía ya que nos sitúa en una posición en la que sólo podemos encontrarnos plenos cuando experimentamos sensaciones placenteras, normalmente relacionadas con premios materiales. La actividad que nos puede ayudar a ser conscientes de este hecho consiste en elegir durante una semana algunas de las opciones que nos producen animadversión para fortalecer nuestra fuerza de voluntad.

Tabla 3

Elaboración propia. Deseos y adversiones

Deseos (cosas que te gustan y persigues)			Adversiones (cosas que te disgustan y evitas)	
Deseo/ adversión	¿Cuándo?	Que hago normalmente	Acción contraria que vas a hacer	Sentimientos que me inundan
Deseo estar en redes sociales	Toda la tarde	No razono y me conecto	Apagar redes sociales y aprovechar mi tiempo en otra actividad	Enfado, contrariedad, ¿Para qué hacer este esfuerzo?
Deseo tomar este postre aunque estoy llena	Después de comer el plato principal	No razono y me lo tomo	Elimino el postre y me levanto de la mesa	Rabia, necesito azúcar, la vida son dos días

-Novena semana: Eliminar lo superfluo

“Compra sólo lo necesario, no lo conveniente. Lo innecesario, aunque cueste un solo céntimo, es caro”

Séneca

La sociedad capitalista en la que actualmente vivimos nos empuja a consumir sin medida para poder sustentar el sistema. En principio, el problema

sería el daño que hacemos al ecosistema en el que vivimos. Pero eso sólo es la conclusión exterior más evidente. Sin embargo, el consumo de las sociedades actuales necesita crear nuevas necesidades crecientes a los consumidores para que el ritmo no pare de crecer y esto ocasiona un problema mayor: La esclavitud al consumo. El sentimiento de no tener nunca suficiente porque siempre hay necesidades nuevas que abastecer.

Los estoicos, sin ser miembros de sociedades capitalistas, ya pusieron el foco en este problema hace más de 2000 años. Su consejo consiste en analizar los objetos materiales que tenemos para ser conscientes de la abundancia en la que vivimos y de las complicaciones que implica el consumo elevado para nuestra estabilidad emocional. Así, la actividad de la semana consiste en ejecutar la tabla siguiente en el diario para hacer autoanálisis.

Tabla 4

Elaboración propia. Eliminar artículos superfluos

Artículo que podría ser superfluo	¿Lo he usado en los últimos meses?	Utilidad para mí del 1 al 10	Cuanto te costaría suprimirlo del 1 al 10
1.			
2.			
3.			
4.			

-Décima semana: Nuestro tiempo es limitado

“No es que tengamos poco tiempo, sino que perdemos mucho”.

Séneca

Como sabemos, nuestro tiempo es muy limitado. Esa afirmación parece que es obvia para cualquier mortal que lo escuche. Sin embargo, en nuestro día a día no aplicamos las consecuencias que se extraen de entender esta máxima y actuamos como si nuestro tiempo fuera eterno. Además, el paso del tiempo implica perder lo que tenemos tarde o temprano. Sin embargo, los seres humanos creamos sentimientos de apego hacia otras personas y objetos lo que

podría producir gran sufrimiento (no sólo en el momento de perderlo sino cuando somos conscientes de esa posible pérdida aunque no se haya producido aún). Los estoicos tienen una solución clara: La ecuanimidad.

Ecuanimidad significa que, tanto en los momentos eufóricos ni en los pésimos, no es conveniente dejarte arrastrar por la emoción. Lo realmente beneficioso es un estado intermedio en el que nuestra razón sea capaz de sujetar nuestro estado emocional para que no nos domine. El Dios Apolo pondría orden frente al Dios Dioniso. El primero de ellos es impasible ante las pasiones, el segundo se tambalea como una hoja aferrándose a la emoción.

La actividad de la semana consiste en hacer una lista con algunos objetos y personas que hoy tenemos e imaginarnos nuestra vida dentro de diez años. ¿Qué y a quién tendremos entonces? Además de esto, se pide al alumno una reflexión sincera: Puesto que nuestro tiempo es limitado, ¿Cuándo tiempo quieres emplear en preocuparte por un futuro en vez de vivir este presente que hoy se ofrece?

-Undécima semana: Retener la atención en el segundo

“El sabio debe, como la Razón universal, querer con intensidad cada instante, querer con intensidad que las cosas lleguen eternamente tal y como llegan ”.

Zenón de Citio

En la actualidad estar ajetreado es motivo de sentirse orgulloso. Andar con numerosas tareas que hacer ocupando todo nuestro tiempo ha conseguido que el ser humano haya perdido la capacidad de aburrirse de forma productiva. El aburrimiento alimenta nuestra creatividad, nos hace reflexionar y activar la paz mental. Es tan importante los momentos de ocio que la filosofía nos habría surgido en la Grecia del siglo VII a.c si no hubiera acontecido una época de prosperidad económica donde la población pudiente tuvo tiempo de reflexionar sobre su propia existencia. Pasamos gran parte de nuestra vida envueltos en numerosos quehaceres que no tendrán un significado importante en el peso de nuestro tiempo total. La actividad de la semana consiste en rellenar una tarde conscientemente y siendo sincero contigo mismo sobre las respuestas.

Tabla 5

Elaboración propia. Análisis actividades diarias

	Describe 5 actividades que has realizado hoy	¿Es una actividad relevante para tu vida?	¿En qué influiría si la eliminas?
LUNES			
MARTES			
MIÉRCOLES			
JUEVES			
VIERNES			
SÁBADO			
DOMINGO			

-Duodécima semana: Selecciona la información

Es un hecho que el uso de las redes sociales ha generado una interconexión global que tiene numerosas ventajas. Sin embargo, esta ventaja puede ser aprovechada si somos capaces de seleccionar la información relevante y no caemos en las garras de la sobre información. A menudo perdemos un tiempo ingente en publicar contenido poco significativo y en atender a demasiada información que no aporta formación ni evolución, sólo consume nuestro frágil tiempo. Este hecho se da con frecuencia en los grupos más jóvenes de la población que son más susceptibles de usar las redes sociales sin filtros predeterminados, en parte por la falta de madurez de la etapa que experimentan. El principal problema es que las redes sociales promueven actitudes de crítica, queja, cotilleo fácil e información no contrastada que puede dañar nuestra autoestima e influirla. Los estoicos nos ofrecen –desde su distancia- las claves para seleccionar la información a la que le abrimos la

puerta.

El trabajo de esta semana consiste en escribir en el diario 20 frases que han llegado a ti en el día y que no ha servido para aprender nada relevante (juicios sin confirmar, cotilleos de otros, quejas que debilitan...)

-Décima tercera semana: Los problemas pueden ser oportunidades

«Cuando busquemos un modelo de vida, fijémonos en una piedra de la playa. Es batida continuamente por las olas, pero ella permanece inmóvil y tranquila, y al final, en torno a ella se calman las aguas».

Marco Aurelio

Los estoicos eran muy conscientes de que cada dificultad podía ser una oportunidad para ponerse a prueba y fortalecer la resistencia. Es más, ellos esperaban que aparecieran las dificultades de modo natural para abordarlos con la mentalidad adecuada. Marco Aurelio se pregunta si tiene aliciente el navegar en un mar que está siempre en calma. Tenemos que ser conscientes que la experiencia de la vida ofrece nuevas oportunidades para mejorar.

Esta semana nos vamos a preparar para abordar los desafíos que se presenten y buscar las soluciones más adecuadas para solventarlos. Nos anticiparemos a ellos e intentaremos encontrar las soluciones.

-Décima cuarta semana: Los estoicos en tu bolsillo

Las actividades propuestas son sólo una pequeña parte de todo lo que puede ser utilizado de esta corriente ancestral que –al ser analizada- descubrimos que sigue estando de rabiosa actualidad. Posiblemente los problemas que atormentan al ser humano sean los mismos en todas las épocas históricas aunque sean causados por diferentes acontecimientos. De este modo, las respuestas pueden ser las mismas.

A partir de esta semana intentaremos que el alumnado analice por el mismo y directamente la filosofía estoica con la que estamos trabajando. Para ello trabajaremos con un libro de bolsillo muy accesible, sencillo y con textos escuetos que expresan los mensajes claros para el alumnado con el que vamos a trabajar. El libro es el “Enquiridión” de Epicteto (en su versión de bolsillo) que es un libro de cabecera y una ayuda diaria para sobrellevar los desafíos de nuestra era.

-Décima quinta semana: Diseña tu propio programa como un estoico

Para aplicar estas enseñanzas en el tiempo es necesario que el alumnado sea capaz de auto gestionarlo él mismo. Para ello, se le enseñará a diseñar su propio modelo adaptado a sus necesidades. Se les facilitarán las claves sobre las que pueden trabajar y podrán utilizar el “Enquiridión” para programar por y para ellos mismos las siguientes semanas, en base a las tablas que se le facilitarán.

Temporalización

Las actividades programadas se desarrollarán en un total de 15 sesiones en horario de tutoría. Además se pedirá el compromiso del alumnado para llevarlo a cabo durante el resto de días de la semana.

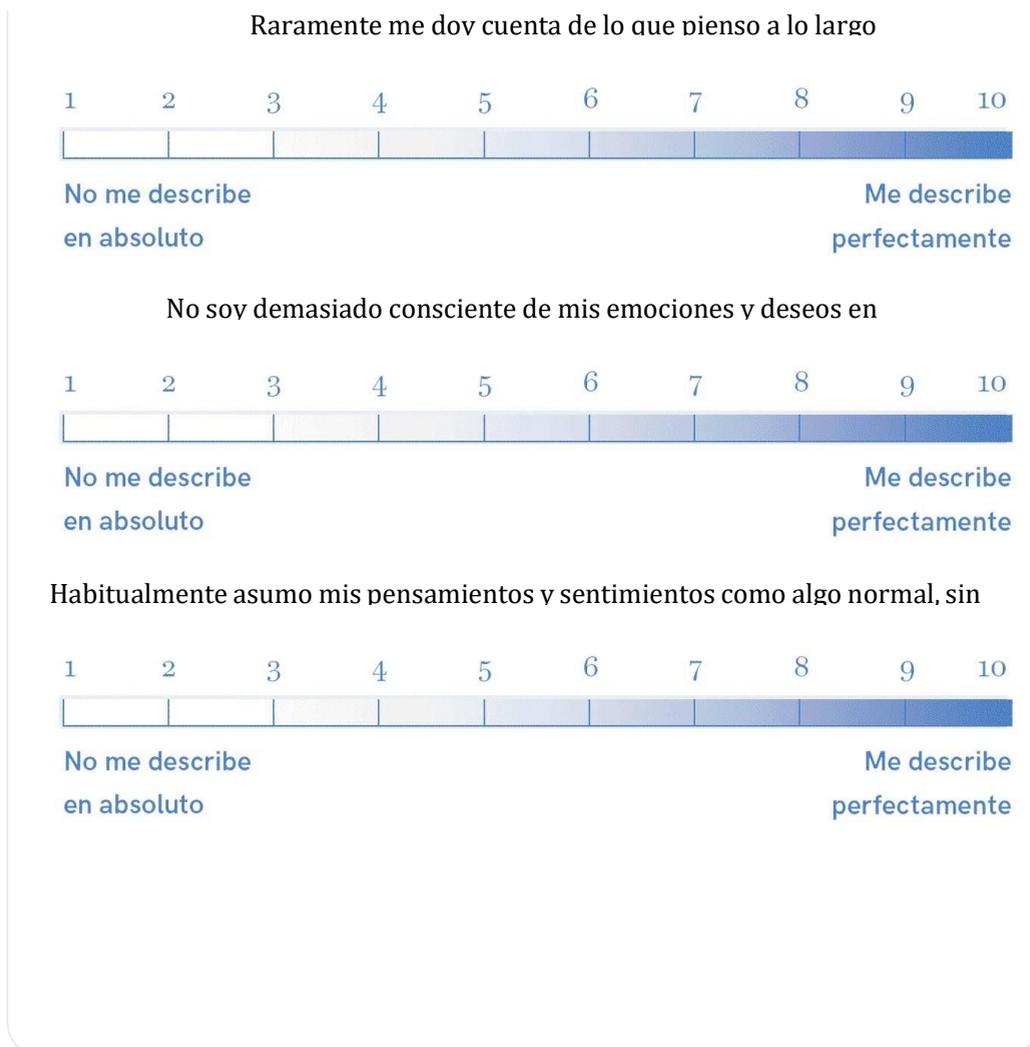
Evaluación

Para medir la eficacia de estas sesiones, comenzaremos valorando el nivel inicial en el que se encuentran los alumnos antes de iniciar la actividad. Esto se realizará con un test que recogerá los datos concretos que queremos medir.

La evaluación de estas actividades tiene lugar de dos formas distintas. En primer lugar, se precisa que el alumnado se autoevalúe con su propio diario de trabajo en el que diariamente tomará nota de los desafíos planteados y será su propia observación la que verifique la consecución de los resultados.

En segundo lugar, cada semana realizaremos unos test de evaluación para evaluar si se están consiguiendo los resultados esperados así como un último test final en el que valoraremos si se han reducido los niveles de ansiedad y estrés que pudieran presentar en el cuestionario inicial

Tabla 6
Cuestionarios de evaluación



Conclusión

La filosofía estoica nos ofrece una sabiduría integral para vivir una vida con sentido que merece ser conocida por las nuevas generaciones que nos preceden. Como decía Marco Aurelio: “Lo que es bueno para la colmena, es bueno para la abeja” para expresar la importancia que tiene que los seres REIF, 2022, 7, 30-50 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

humanos trabajemos juntos por un bien común. Ese bien común consiste también en aportar a las generaciones futuras todo el conocimiento que tengamos a nuestro alcance para propiciar que aprendan la importancia de encontrar por ellos mismos su propio equilibrio emocional. Sin subestimar la ayuda que brindan psicólogos especialistas en esta competencia, la filosofía antigua tiene mucho que decir también en este terreno ya que, en su sabiduría, está la cuna de nuestro desarrollo actual. Son modelos que pueden guiarnos, acompañarnos y facilitarnos nuestro paso por esta experiencia fascinante que es la vida. Son pastores que pueden entregarnos generosamente la llave que les ayudó a afrontar las adversidades con ecuanimidad y serenidad mental. Abramos la puerta a estos pensadores e introduzcámoslos en las aulas como regalo para esa colmena que se está gestando y que necesita señales en el camino que pongan luz en el desasosiego que impone en ocasiones el modelo de vida de las sociedades actuales.

Referencias

- Cabrera, E (2021) Sobre la vida buena: Reflexiones sobre el estoicismo y la filosofía budista. Plataforma actual
- Cardona, J.A (2021) Pensar en tiempos de crisis. Schackleton books
- Daraki, M (1996) El mundo helenístico: Cínicos, estoicos y epicúreos. Akal
- Epícteto (1997) Un manual de vida. Los pequeños libros de la sabiduría
- Flaubert, Yoice y Beckett (2011) Los comediantes estoicos. Fondo de cultura económica.
- García González, J.M (2022) Sea feliz...estoicamente. Ediciones Almuraza
- Hadot, P (2015) Manual para la vida feliz. Errata naturae
- Holiday, R (2022) La llamada del coraje. Conecta
- Long, A (1997) La filosofía helenística: Estoicos, epicúreos, escépticos. Alianza Editorial
- Lorite Mena, J (1987) El orden femenino. Barcelona. Anthropos.
- Marco Aurelio (2021) “Las meditaciones”. Nob el
- Marco Aurelio (2022) Meditaciones, soliloquios y pensamientos morales. Editorial Biblioteca Nueva
- Onfray, M (2021) Sabiduría. Paidós
- Pigliucci, M (2018) Cómo ser un estoico. Ariel

- Rist, J.M (2017) La filosofía estoica. Ariel
- Rodríguez, N (2022) Autoliderazgo femenino: Cómo la filosofía estoica puede ayudarte a reinventarse e impactar en los demás. Alienta.
- Salles, R (2006) Los estoicos y el problema de la libertad. Universidad Nacional Autónoma de México
- Sellars, J (2021) Lecciones de estoicismo. Taurus
- Séneca (2022) Cartas a Lucilio. Ariel
- Séneca (2013) Sobre la brevedad de la vida, el ocio y la felicidad. Acantilado
- Tulio Cicerón, M (2016). Las paradojas de los estoicos. Rialp

La comunicación no verbal en las clases de ELE

Elisa Sánchez García¹, IES Arzobispo Lozano, Jumilla (Murcia)

Resumen

En este proyecto de investigación se propone introducir la comunicación no verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante ELE) o segunda lengua (L2) para mejorar el proceso educativo, dando respuesta a los problemas y necesidades concretos que plantea la integración de un alumno con un desconocimiento total de lengua meta en un aula de secundaria. Este desconocimiento de la lengua meta puede generar problemas de integración y de motivación tanto en el alumno con desconocimiento del español como en los restantes compañeros, ralentizando el aprendizaje, generando desmotivación y pudiendo crear dinámicas disruptivas en el aula nada deseables.

Se pretende introducir una serie de comportamientos culturales (kinésicos) para mejorar el proceso educativo. Al tratarse de un proyecto, nos centraremos en la fase de planificación de la innovación. Proponiendo diversas opciones pero no llevándolas a la práctica, al menos en la presente propuesta de trabajo.

Palabras clave: kinésica, ELE, inmigrantes, secundaria.

No verbal communication in Spanish as Foreign language classes

Abstract

In this research project we propose the introduction of non-verbal

¹elisa.sanchez3@murciaeduca.es

communication in ELE or L2 learning in order to improve the learning process, thus addressing the specific problems and needs which arise from the integration of a learner with no previous knowledge of the meta language in a secondary school classroom. The lack of knowledge of the meta language will create integration and motivation problems for all learners regardless of whether they can speak Spanish or not. It will also slow down learning and create demotivation and possibly disruptive dynamics in the classroom, which are undesirable.

The aim of this research project is to propose the introduction of a number of cultural (kinesthetic) behaviours in order to improve the learning process. Due to the nature of the project, the will focus will be placed on the innovation planning phase by suggesting different options. However, it isn't within the scope of this essay isn't to implement them.

Key words: kinesics, foreign language teaching, immigrants, secondary.

Introducción

El proyecto de innovación que se propone en este artículo sugiere la elaboración de un diccionario visual de gestos individual por parte de cada alumno, contrastando el gesto en su lengua materna (en adelante LM) y en español, explicando su significado, ilustrándolo con ejemplos significativos y una imagen del mismo. Esta propuesta surge a partir de las necesidades que se plantean en las aulas de secundaria de algunos centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con incorporaciones tardías al sistema educativo reglado de algunos alumnos con desconocimiento total del español como lengua extranjera. Ante la urgencia de dar respuesta a estos, que con cierta frecuencia, además ejercen de traductores de sus familia y facilitan su incorporación de la misma a la sociedad que les acoge. Uno de los pilares de este proyecto es tratar de evitar la generación de grupos cerrados y guetos, fomentando la integración en sus respectivos grupos de referencia (grupo de ELE, de referencia, instituto, barrio, pedanía. Incorporando tradiciones y costumbres desde la aculturación, sin renunciar al bagaje cultural de origen ni de destino).

Algunos de los puntos a favor de esta propuesta son: el apoyo del equipo directivo, su viabilidad económica -no requiere una inversión adicional-, la contribución positiva en otras áreas de conocimiento, así como las ganas de aprender de este perfil de alumnado, en esta y en las restantes áreas, entre otros. Resultando un aprendizaje activo, práctico y motivador, favoreciendo la colaboración entre el profesorado.

En ningún caso esta propuesta pretende sustituir el desarrollo de las

REIF, 2022, 7, 51-72 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

destrezas escritas por las orales, sino de facilitar la comunicación cuando no existe ninguna lengua vehicular en común. Se puede considerar una unidad didáctica de bienvenida o de primeros auxilios, donde partiremos de una dinámica de aprendizaje para ir evolucionando hacia otra adquisición, de manera paulatina y graduada, fomentando un aprendizaje competencial que preparará a este tipo de alumnado para una vida orientada al aprender a aprender (aprendizaje para toda la vida).

En el aula el docente tratará de conectar con los conocimientos previos para desarrollar los nuevos. Se propiciará un ambiente relajado y unas herramientas que les ayuden a construir su conocimiento de manera individual, en parejas, en pequeño y gran grupo, fomentando la interacción social entre iguales, aprendiendo desde la diferencia y el respeto. El alumnado desarrollará diferentes tipos de inteligencias (Gardner), siendo fundamental la intra e interpersonal en este proceso de adaptación a una nueva realidad. El docente propiciará un grado de dificultad tal que suponga un reto asumible y motivador.

La clave será: el apoyo de la lengua oral, la repetición, el empleo de actividades cortas (5-10 minutos), el enfoque multisensorial (auditivo, kinestésico, visual...), la participación del alumnado y el *input* al que se les someta (deberá ser tan amplio y rico como sea posible). Todo ello en una atmósfera relajada y personalizada en la medida de las posibilidades de los recursos materiales y humanos disponibles en el centro, propiciando una mayor autoestima y receptividad ante realidades diferentes a las de su LM, interactuando con compañeros.

La lengua empleada estará estructurada mediante oraciones simples y breves, el vocabulario comprensible (apoyado por gestos), se deberá realizar un cribado sobre el léxico activo (lo entiende y lo emplea) y el pasivo (lo entiende pero no lo usa). De manera paulatina se irán propiciando situaciones comunicativas reales para que el alumno utilice todo este conocimiento.

La finalidad que se persigue es fomentar el desarrollo integral del alumno y su participación en la sociedad murciana como miembros de pleno derecho.

Los tres mimbres del aula de ELE serán: mejorar la competencia comunicativa, desarrollar el pensamiento crítico, integrar estos aprendizajes reconociendo la destacada importancia del ELE como instrumento necesario para conseguir logros personales, académicos y profesionales.

Las características deseables en este proceso serán: un aprendizaje crítico, activo, creativo y significativo; se propiciarán contextos reales para desarrollar y utilizar los conocimientos adquiridos; desarrollo y promoción de las competencias clave (LOMLOE) teniendo siempre en consideración la heterogeneidad de nuestro alumnado, sus intereses y necesidades, así como las posibles interferencias del sistema fonético de

su lengua de origen, no siempre coincidentes entre unos alumnos y otros. No se pretende que se expresen como lo haría un nativo, sino que el alumno pronuncie y comunique de manera adecuada, inteligible de modo fluido, encontrando respuestas a sus necesidades.

Entre las posibles estrategias para la enseñanza de léxico destacamos: estrategias de memoria: crear vínculos mentales (asociar términos en un contexto), aplicar imágenes y sonidos (palabras clave, mapas semánticos), repasar de manera ordenada, utilizar la acción (respuesta física total, J. Asher *Total Physical Response*), por ello se proponen dinámicas rutinarias para que el alumno pueda aventurar en qué momento de la sesión se encuentra. Estrategias cognitivas: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, crear una estructura para el *input* y el *output*. Estrategias de compensación: emplear “pistas” lingüísticas, adelantar de forma inteligente, superar las limitaciones que se presenten en las dinámicas de aula.

Los objetivos del proyecto innovador son: mejorar la práctica docente, contribuir a la adquisición de conocimiento en ELE, comprender el punto de partida de este alumnado, ayudarlo a desarrollar su potencial y a alcanzar sus metas; en definitiva, facilitar en la medida de lo posible su integración real en la sociedad, propiciando las oportunidades que una educación pública les ofrece como ascensor social.

Los logros serán: entender las necesidades educativas que este alumnado presenta, desarrollar un ambiente educativo motivante, proporcionar soluciones a problemas que se pueden plantear en el aula (tanto de referencia, de apoyo o de acogida o de ELE), introducir al alumno en la comunicación no verbal como elemento cultural en el aprendizaje de ELE o Lengua Castellana. A través de esta propuesta se elaborarán materiales educativos desde las experiencias y conocimientos del alumnado extrapolables a otros centros educativos con perfiles similares.

Se concluye con una evaluación de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten la toma de decisiones en cursos sucesivos. Concibiendo la evaluación como un mecanismo de mejora continuo, un elemento orientador en el proceso de investigación al que el docente está abocado en una realidad rica y cambiante.

Epígrafe teórico

La innovación es una herramienta a través de la cual mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación en educación puede darse en tres vertientes: pedagógica, metodológica y en recursos didácticos. Esta propuesta presenta esta triple vertiente: innovación pedagógica -propiciando el método situacional, desarrollando las

destrezas orales-, metodológica -proponiendo un aprendizaje cooperativo y gamificado-, de recursos -cada alumno generará su propio material didáctico: su diccionario visual de gestos personal, contrastando el significado en su lengua materna y en español-. El profesorado -en consonancia con su voluntad de servicio público- innova en su práctica docente con la única intención de apoyar al alumnado, tratando de favorecer la integración en todos los ámbitos posibles.

Este proyecto pretende producir una mejora duradera, pudiendo ser empleada por diferentes docentes, favoreciendo una motivación intrínseca y extrínseca, generando en el aula y fuera de ella la colaboración entre iguales, proporcionando una enseñanza personalizada, desarrollando un aprendizaje activo así como posibilitando la creatividad. Es extrapolable a un alumnado que presente diferentes edades, procedencias y culturas, integrando diversas áreas de conocimientos y competencias clave (LOMLOE). Los beneficiarios directos serán los alumnos y sus familias -aprendiendo español- y los indirectos la sociedad española -que se enriquecerá de una población inmigrante integrada en el contexto escolar como primer paso, tratando de evitar la formación de guetos dentro y fuera de los recintos escolares y la problemática que esto pudiera acarrear-.

En primer lugar, contextualizaremos la kinésica dentro de la comunicación no verbal. Esta tiene lugar fundamentalmente en la lengua oral, en la que nos comunicamos a través de gestos, posturas, miradas...cuando compartimos un espacio y un tiempo con nuestro interlocutor y la manera en la que nos desenvolvemos.

Paulatinamente, esta comunicación no verbal se ha ido incluyendo en los currículos oficiales. Uno de los ejemplos paradigmáticos es el Marco de Referencia Europeo (2002), en el que se incluye un apartado dedicado a la comunicación no verbal. En el punto 4.4. se recogen contenidos kinésicos y proxémicos, reflejando también elementos paralingüísticos e incluso características paratextuales.

No fue hasta los años sesenta cuando se inició el estudio de los lenguajes no verbales con U. Eco (1964) *La estructura ausente*, hasta esa fecha REIF, 2022, 7, 51-72 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

existía una concepción del lenguaje como código lingüístico y no como un medio de comunicación. Andersen y French lo iniciaron pero fue Corraze (1980) quien profundizó en ella con su obra *Las comunicaciones no verbales*. Otros estudiosos como F. Davis (2010) en *La comunicación no verbal* desarrolló esta vertiente de la comunicación.

La comunicación no verbal es un fenómeno complejo que se basa en signos no lingüísticos que aparecen de forma aislada o en coestructuración con el lenguaje verbal. Se caracterizan según Poyatos (1994) porque no pueden evitarse, por el predominio de la función expresiva sobre la referencial (enfado, alegría, sorpresa o desagrado, entre otros) y porque cambian según la cultura que se trate (por ejemplo, los colores, el luto en España es el negro y en el mundo árabe es el blanco), aunque algunos son universales (como la sonrisa).

Por eso Poyatos (1994) en su obra titulada *La comunicación no verbal* defiende la triple estructura básica del discurso que abarca el lenguaje verbal, el paralenguaje (tono de voz, aspiraciones, ritmo...) y la kinésica (que incluye los gestos, las maneras, las posturas, etc.).

La kinésica empezó a estudiarse en 1914 en plena primera guerra Mundial de la mano de Birdwhistell (1952) en *Antropología de la gestualidad*. Él detectó analogías entre los gestos y los movimientos y el propio lenguaje verbal. Encontró que los gestos se aprenden y se adquieren por contacto y que hay diferencias culturales.

Existen normas diferentes en cada cultura para la distancia que se debe mantener en determinadas situaciones, que transmiten información sobre la relación social entre los participantes. Será en la clase de ELE donde el profesor introducirá al aprendiente en estos conocimientos, profundizando y matizando diversas situaciones comunicativas, conjugando las vertientes de la comunicación verbal y no verbal, formal e informal. La cultura española se caracteriza por ser una cultura de contacto físico, es por ello, que este aspecto es importante trabajarlo en las aulas desde los niveles iniciales para evitar conflictos y malentendidos.

El silencio tiene también una función comunicativa en muchas ocasiones. Prieto (2018) en *La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales en el aula de ELE* señala que, ya sea de forma REIF, 2022, 7, 51-72 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

consciente o inconsciente, el silencio comunica. Siempre hay que tener en cuenta el contexto situacional para analizar la función comunicativa de manera exitosa.

La incorporación de la comunicación no verbal en el aula de ELE deberá realizarse de manera gradual. En los niveles elementales las fórmulas más sencillas -como saludar, despedirse, mostrar agradecimiento- para ir aumentando en grado de complejidad en los niveles intermedios y superiores. La presentación de estos signos no verbales debe ser lo más clara posible e incorporarlas de forma práctica.

Principios metodológicos

El principio metodológico de esta propuesta parte de la gamificación en el aula, considerando la realidad de la que proceden (desarraigo, desconocimiento del idioma, situaciones de conflicto en su país de origen, complejidad de adaptación a una cultura desconocida, desmotivación...).

La ludificación es una metodología adecuada, dado que fomenta la colaboración, el aprendizaje en vez de la competición, el desarrollo de las inteligencias múltiples en diversos contextos. La gamificación es una metodología que emplea las técnicas del juego aplicadas al aprendizaje, esta promoverá una fuente de placer que ayudará al alumno a conocerse, interaccionando y generando un buen ambiente dentro y fuera del aula. Todo ello favoreciendo una motivación extrínseca -que irá evolucionando hacia otra intrínseca-, así como el aprendizaje (consciente) tenderá hacia la adquisición (inconsciente) del español.

El papel del docente será conocer a sus alumnos para poder planificar las sesiones, empleando la metodología que mejor se adapte a estos, integrando elementos diversos como creatividad, sociabilidad, aprendizaje, altruismo...Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (en adelante TAC) serán de ayuda por su inmediatez y versatilidad, fomentando alumnado motivado, así como la autonomía en su proceso de adquisición y aprendizaje. Preparándolos hacia un aprendizaje competencial donde se desarrollarán las competencias clave que les conducirá hacia un aprendizaje vital.

Método

Tras realizar una prueba de nivel para comprobar el punto de partida, se crearán experiencias en el aula que tengan como base: el conocimiento previo de estos -lingüísticos y culturales-, protagonizados por el propio alumno interactuando con el profesor, los compañeros y el medio (dentro y fuera del aula), fomentando el trabajo en equipo, desarrollando las inteligencias múltiples e integrando un nivel óptimo de dificultad, motivando y ejemplificando el producto final que se pretende alcanzar y extrapolándolo fuera del aula y del centro educativo, con pequeñas salidas de carácter práctico.

Las claves en el aula de ELE en la adquisición de la competencia comunicativa serán: la activación del conocimiento previo (vocabulario, saludos, presentaciones, necesidades), apoyo en la kinésica (gestos y movimientos), empleo de la repetición y creación de rutinas (el orden en la dinámica de aula se sistematiza, sobre todo el inicio y el final de las sesiones, realizando las pertinentes variaciones para que la sesión resulte motivante), empleo de actividades cortas (cinco-diez minutos), uso de enfoques multisensoriales desarrollando diferentes tipos de destrezas (combinando actividades diferentes: auditivas, kinestésicas, visuales...), fomento de la participación (el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje), la disposición de los alumnos en la clase es importante. La clase debe estar diseñada para fomentar la participación, propiciando un input amplio a través de la ludificación. La gamificación motiva y fomenta el uso del ELE, desarrollando el pensamiento analítico y el del trabajo cooperativo a través de la mediación cuando esto sea posible. Todo ello en una atmósfera relajada en el aula, evaluando todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de implementar y resolver todas las carencias y dificultades que se vayan planteando.

El alumnado, en caso de necesidad, podrá comunicarse con sus iguales en su LM pero el profesor contestará en ELE y si es posible, repetirá el mensaje del alumno en L2/ELE. El docente creará oportunidades para que el alumno emplee de manera activa todo lo aprendido en clase (tanto el lenguaje no verbal como el verbal).

En el aula se recurrirá a juegos kinestésicos, a través de prácticas con la Respuesta Física Total (Asher). Todo ello se puede emplear como base

de la dinámica de aula para introducir presentaciones, saludos, despedidas (inspirado en el juego “Simón dice...”), introduciendo una cultura general y multidisciplinar, a través de oraciones simples (pudiendo recurrir a estructuras paralelísticas para afianzar el conocimiento lingüístico), aliteraciones (para el componente fonético) y un vocabulario accesible teniendo en cuenta la edad e intereses del alumno. De esta forma se pueden incluir temas nuevos, enseñar vocabulario vinculado con rutinas, practicar la pronunciación y vocabulario elemental para la integración social del alumno, sirviéndonos de elementos visuales y gestos cotidianos, relacionándolos con el vocabulario y el empleo de estructuras sencillas, asimilando la fonética, las estructuras y el vocabulario.

Objetivos

El proyecto de innovación se circunscribe en torno a tres objetivos generales: el primero de ellos, relativo al aprendizaje para toda la vida, orientado a la mejora de la competencia comunicativa. El segundo, situar al alumnado en la autonomía del pensamiento crítico, el ELE transmite una cultura que el alumno debe conocer, comprender y respetar. En tercer y último lugar, se aborda la enseñanza/aprendizaje de la lengua integrado, reconociendo su importancia como instrumento para alcanzar logros académicos, profesionales y personales.

Población

El alumno que se incorpora a un aula de secundaria viene ya con una lengua interiorizada, con unas destrezas adquiridas en su L1/LM y con una particular visión del mundo. Se aprovechará al máximo este bagaje lingüístico y cultural previo y -sobre él- se estructurarán las cuatro sesiones que se proponen. La enseñanza de ELE es una muestra de la sociedad de la que ya forma parte, su integración y aprendizaje debe ser significativo, crítico, activo y creativo. El alumnado con incorporación tardía y desconocimiento del español suele proceder del centro y norte de África, y en los últimos meses dadas las circunstancias históricas de Ucrania.

Contexto

La muestra de este proyecto está contextualizada un aula de cuarto de educación secundaria obligatoria, con alumnos de diecisiete y dieciocho años, en el entorno de la ciudad de Jumilla con alumnos de origen africano que comparten su desconocimiento del idioma y su choque cultural entre la LM y el ELE. Por ello, esta propuesta favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en lo relativo al desarrollo de las estrategias pragmáticas de carácter sociocultural y sociolingüístico, así como el condicionante relativo a las experiencias previas, en armonía con los intereses y necesidades que el alumno pueda presentar.

Todo ello, orquestado por el docente, caracterizado por un perfil innovador que:

Organizará situaciones de aprendizaje reales (realizar rutas por el instituto, cantina, administración, biblioteca...Incluso salir por el barrio, localizando diversos centros de interés: centro de salud, padrón, supermercado, farmacia, etc.).
Será un buen dinamizador, con capacidad de liderazgo y empatía.
Utilizará metodologías innovadoras: enfoque por tareas, cooperativo, tándem...adaptado siempre al perfil del alumnado, buscando optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Implicará al propio alumnado en el control de su propio aprendizaje, analizando sus necesidades.
Gestionará sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, tanto en el alumno como en el docente.
Participará activamente en la institución educativa (propiciando los cambios necesarios a través de los distintos niveles jerárquicos que presente el centro: departamento, jefatura, claustro, consejo escolar).
Se servirá de las TAC, para el desempeño de su labor docente (como elemento motivante que puede salvar las barreras lingüísticas y culturales).
Se desarrollará profesionalmente como profesor de ELE empleando en el aula las Tecnologías de la Información y la comunicación (en adelante TIC), TAC y Tecnología para el empoderamiento y la participación (TEP).
Evaluará el aprendizaje y la actuación del alumnado.
Introducirá todas las modificaciones necesarias para ir implementando el proceso de manera continuada.

Ámbitos de mejora educativa

Este proyecto innovador se vertebra de la siguiente forma:

- El objetivo: Ayudar a conseguir la mejora de la competencia comunicativa en su vertiente oral a través de la comunicación no verbal.
- Los destinatarios. Atiende a las características y necesidades del alumnado diana, es decir, aquel que presenta un desconocimiento total o casi total de la lengua meta (A1, A2).
- La infraestructura técnica. En principio puede no ser necesario en el escenario que se plantea, aunque es recomendable tener acceso a internet para poder recurrir a traductores en línea en caso de ser necesario.
- La calidad del contenido. Evaluación del contenido digital siguiendo la norma UNE 71362 *Calidad de los materiales educativos digitales* (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado): coherencia didáctica, formato y diseño, motivación y aprendizaje, interactividad y calidad, estructura y estabilidad, navegación y operabilidad, accesibilidad y adaptabilidad, reusabilidad y portabilidad.

La incorporación de la comunicación no verbal, y más concretamente, de los gestos presenta diversas dificultades: El emisor no siempre es consciente cuando los produce, se realizan a tal velocidad que se puede captar de manera subconsciente pero resulta complejo ilustrarlo, un mismo gesto puede presentar más de una interpretación, se puede producir un choque cultural entre la cultura española con la de procedencia del aprendiente... Los alumnos diana de nuestro proyecto de investigación cuentan con una ventaja, esto es, la situación de inmersión en la que se desenvuelven, produciéndose en muchos casos una situación de aculturación. Estos cuentan con la necesidad de aprender español para poder empezar a integrarse en la sociedad, interactuar con semejantes, desenvolverse con los trámites burocráticos.

Los ámbitos de mejora que se proponen en este trabajo son:

- Seleccionar contenidos con una aplicación inmediata y práctica en los intercambios comunicativos del estudiante, dentro y fuera del aula.

- Ayudar a expresar aquellas necesidades que verbalmente no es capaz. Por ejemplo, poner el pulgar hacia arriba (indica correcto) o hacia abajo (incorrecto, o falta de entendimiento).
- Establecer en qué contexto se emplea cada signo no verbal e integrarlo paulatinamente en su interacción comunicativa verbal y no verbal cotidiana.
- Tener presente la semejanza entre signos no verbales de la cultura española y la de procedencia, evitando choques culturales.

En esta propuesta se ha intentado ser realista, seleccionar un vocabulario y unas situaciones acordes a la edad, necesidades e intereses del alumnado en un contexto real y nivelado (gesto, palabra, oración texto), partiendo de aquellos gestos que sean iguales en su LM (propiciando ejemplos) generando una actitud positiva hacia la adquisición de la lengua meta en un contexto significativo donde -cada vez más- el perfil del alumnado es plurilingüe y pluricultural, por lo que el docente se debe situar en una diversidad lingüística y en una educación intercultural fomentando la escucha, el habla, la interacción y la mediación. El alumno debe conocer, comprender y respetar la cultura del país que lo acoge y del que forma parte a través de un aprendizaje crítico, activo, creativo y significativo.

Esta propuesta de unidad didáctica cero o de bienvenida está planificada para cuatro sesiones de unos treinta-cuarenta minutos aproximadamente. Siguiendo un estilo de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico. Desarrollando los focos de interés de nuestro alumnado, con actividades cortas, integración de todas las destrezas lingüísticas, siendo la flexibilidad una constante en nuestra práctica docente, ajustándonos a la realidad y las necesidades que presente el alumnado. Estando en todo momento disponible para introducir los cambios que la realidad del aula y el ritmo de aprendizaje imponga.

Antes de las cuatro sesiones, el docente se preguntará si las actividades diseñadas cumplen con los objetivos y competencias marcados, si se han realizado las adaptaciones necesarias, si se ajustan a los diversos estilos de aprendizaje, si la percepción de las diversas propuestas ha sido considerada útil o si se está desarrollando la competencia comunicativa.

Durante la puesta en práctica el docente reflexionará sobre las instrucciones facilitadas al alumnado, los posibles fallos de las

actividades propuestas y cómo corregirlos, así como la actitud más o menos receptiva de los aprendientes y cómo implementarla.

Tras la puesta en práctica evaluaremos la práctica docente: ¿se han cumplido los objetivos? ¿qué han aprendido los alumnos? ¿Se ha ajustado la temporización?

Es necesaria una continua revisión y mejora de los materiales y de la práctica docente. La heterogeneidad es un reto y una constante en las aulas.

Unidad didáctica 0. Título: “Chicos, bienvenidos a España”.

Introducción

Se fomentará un desarrollo comunicativo, integrándolo en la cultura del español. No podemos olvidar que la dificultad reside en la adquisición intercultural y en el aprendizaje de los diferentes usos asociados.

La kinésica supone uno de los principales medios de comunicación cuando las palabras no pueden cumplir con su cometido, como docentes de ELE se fomentará el aprendizaje y adquisición de estos elementos kinésico en todos los niveles.

Destinatarios

Esta unidad cero se impartirá en un centro de educación secundaria obligatoria, en la ciudad de Jumilla (aunque podría ser en cualquier otro lugar dados los actuales flujos migratorios). El perfil del alumnado es diverso, proceden del norte de África (Marruecos, Argelia, Túnez y Egipto), conviven personas de sexos diferentes -con la adaptación cultural que esto conlleva-, distintas edades (tienen en común que se encuentran en la adolescencia aunque presenten grandes diferencias e intereses). Un crisol cultural que tienen como objetivo aprender la lengua y la cultura española.

En principio en este aula se contaría con tres alumnas: una marroquí, una argelina y una ucraniana; y cuatro alumnos: uno de Marruecos, uno de Mali, otro de Níger y un último de Somalia.

Enfoque

Se propone un enfoque comunicativo pretendiendo que alcancen una comunicación real tanto oral -en primera instancia- como escrita -posteriormente-. Se recurrirá a todos aquellos instrumentos que puedan facilitar nuestra labor docente: vídeos, canciones, diálogos, tarjetas de aprendizaje... toda aquella muestra de comunicación real que les pueda servir de modelo para afrontar los nuevos desafíos. Deben aprender un vocabulario y también saber cómo utilizarlo en la vida real, acompañándolos de gestos y movimientos. Desde aquí se tratará de incorporar la comunicación no verbal, bien para suplir el desconocimiento inicial del español, bien para complementar lo que las palabras expresan.

Los ejes vertebradores de la labor docente será el respeto mutuo y la tolerancia. En una clase de ELE la diversidad será una constante. Transformaremos el aula de ELE en un contexto comunicativo lo más real posible, donde los alumnos ‘aprenderán a hacer’ y a convivir en armonía e igualdad, propiciando una sociedad equitativa. El centro cumplirá con su labor de ascensor social, ayudando a generar un futuro esperanzador y solidario para todos.

Esta propuesta didáctica ha tratado de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, a través de distintos niveles de desempeño, propiciando la participación a través de diversas dinámicas individuales, por pares y en pequeño grupo a través de la expresión oral. Atendiendo de manera individualizada a aquellos que lo requieran, se ha recurrido a la técnica del goteo, repitiendo al inicio de cada sesión las dinámicas trabajadas en la anterior a través de entornos reales simulados en las dinámicas de apertura y cierre de cada sesión.

El orden de adquisición de las unidades léxicas es el siguiente: nombres propios de objetos, estados, procesos y eventos, terminando por las realidades abstractas. El criterio de elección del léxico seguido en las sesiones propuestas atiende a criterios psicológicos (considerar las necesidades reales e inmediatas del alumnado), sociales (frecuencia de uso), filológico (que presenten un valor conceptual, por ejemplo, los verbos ser y estar) así como el criterio pedagógico-didáctico (que faciliten el aprendizaje posterior).

Con esta propuesta de investigación educativa se intenta ayudar al

REIF, 2022, 7, 51-72 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

alumnado a desarrollar su potencial, y alcanzar sus metas: un aprendizaje de ELE que les facilite la integración en la sociedad que les acoge, desarrollando sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

UD 0. Título: Chicos, bienvenidos a España.

Competencias y objetivos

Las competencias que los alumnos van a adquirir a lo largo de esta unidad serán la lingüística y la pragmática.

El objetivo será dar respuesta a las necesidades comunicativas que se puedan plantear. Los objetivos específicos serán: saludar, despedirse, presentarse, mostrar agradecimiento, seguir las normas de clase, entre otras.

Contenidos

Los contenidos de esta unidad están relacionados con el conocimiento y uso de las necesidades básicas en el instituto y en su barrio.

Recursos metodológicos

Recursos humanos el profesor de ELE así como el personal docente y de servicios con los que interactuarán. Preferiblemente un aula amplia que posibilite la movilidad de los puestos para favorecer la interacción entre iguales, así como conexión a internet y la dotación correspondiente de ordenador y pizarra.

Principios e intervención didáctica

Esta unidad didáctica está planificada para ser desarrollada durante 120 minutos, cuatro sesiones de unos treinta minutos. Deberán afrontar una tarea final de carácter oral -preguntar por el aseo o un aula, solicitar un formulario en consejería - y una serie de actividades previas para que esta tenga éxito (saludar, mostrar agradecimiento, pedir por favor...).

Estrategias y técnicas didácticas

- Sesión 1. Saludar y presentarse (30')

Empezaremos con una breve introducción por parte del profesor, indicando su nombre, horario de clases del grupo de ELE -acompañando

REIF, 2022, 7, 51-72 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

su intervención con comunicación no verbal: gestos, sonrisa, mirada... (8-10 minutos)-.

A continuación, se mostrarán las normas de clase a través de una infografía y se dramatizarán situaciones en la que estos gestos puedan ser requeridos, primero interactuando con el profesor (5 minutos), en parejas (5 minutos) y en grupo (5 minutos). Se dispondrán los puestos de los alumnos de tal forma que se vean las caras, fomentando el compañerismo y la participación activa en las distintas sesiones.

Concluiremos despidiendo a los alumnos en la puerta, diciendo su nombre, sonriendo y gesticulando -gesto despedida- con la mano (5 minutos).

- Sesión 2. Despedirse (30')

Iniciaremos la sesión saludando (igual en todas las sesiones, dinamizando el proceso). Repasaremos los saludos y recordaremos los nombres de todos, propiciando el trabajo por pares (5 minutos).

Explicaremos cómo reforzar o mejorar la comunicación oral (5-8 minutos)

- Sonriendo: Propiciando que el interlocutor esté condicionado positivamente ante intercambio comunicativo, pese a las dificultades existentes.
- Mirando a los ojos: Estableciendo el contacto visual, ayudando a conectar y comprobar si se está entendiendo o no el mensaje.
- Abriendo tu cuerpo: Una postura vertical, abierta, estable inspirará confianza.
- Mostrando las palmas de las manos: transmite buenas intenciones, afán explicativo.

Proponemos concluir la sesión con una dinámica lúdica. Se formarán parejas y cada integrante deberá elegir un gesto diferente, debiendo adivinar el oponente cuál ha escogido y qué significa, proponiendo una situación comunicativa para su correcto uso (5 minutos).

Acompañamos a los alumnos en un recorrido por el instituto: consejería, presentación de los conserjes (5 minutos).

Despedimos a los alumnos desde el umbral de la puerta, incorporando alguno de los gestos aprendidos en esta sesión (2 minutos).

- Sesión 3. Estados de ánimo.

Saludamos a los alumnos por su nombre, sonriendo y dándoles la bienvenida (2-3 minutos).

Dramatizamos un diálogo con todos los alumnos y lo acompañamos de gestos (saludos y preguntas sugerentes, dedicando -al menos- una cuestión por aprendiente, tratando de personalizarla según sus intereses. 5 minutos).

Les facilitamos una tabla como la siguiente en un folio y deberán ir ampliándola. Podrán solicitar al profesor que explique aquellos que ellos hayan necesitado conocer en algún momento (5 minutos).

Gesto	Cómo se hace	¿Qué significa en español?	¿Es igual en tu país? Sí/No ¿Significa otra cosa? En caso negativo,
-------	--------------	----------------------------	---

			explícalo.
	Puño cerrado, dedo pulgar estirado	Todo correcto	Sí. Significa lo mismo.

Los alumnos elaborarán otro igual en su cultura de origen para ir teniendo en el instituto un fondo documental de los gestos de las diversas culturas que integran este centro de educación secundaria obligatoria. (5-6 minutos).

Acompañaremos al alumnado por algunas zonas del instituto: cantina, presentación de los cantineros. Practicando el saludo, la presentación y el agradecimiento (8-10 minutos).

Despedimos a los alumnos, incorporando los gestos aprendidos, las fórmulas enseñadas y utilizando su nombre, acompañado de un sonrisa y mirada a los ojos (3 minutos).

- Sesión 4. Expresar necesidades

El profesor da la bienvenida. (3 minutos). Seguimos enseñando un par de gestos más, siguiendo los de una infografía de las normas de clase y repasando los aprendidos (5 minutos). El alumnado continúa completando la ficha iniciada en la sesión anterior (5 minutos).

Aprenderán con tarjetas de aprendizaje, gestos y con su correspondiente transcripción las expresiones de: afirmación, negación, vale y atención (5 minutos).

Acompañamos a los alumnos en un recorrido por el instituto: departamento de orientación: presentación del orientador (8-10 minutos).

Concluimos la sesión de una manera fluida, con gestos, miradas, sonrisa y comunicación verbal (“hasta mañana”, “adiós...”).

Materiales

Libreta para desarrollar la ficha de gestos, bolígrafo o lápiz para completar la misma, pueden emplear colores; si el centro fuera digital podrán realizarlo en un porfolio digital.

Recursos

Materiales impresos y electrónicos, necesitarán conexión a internet, dado que se visualizarán vídeos.

Conclusión

M^a Victoria Escandell (2014) en *Introducción a la pragmática* entiende que la comunicación es un proceso muy complejo en el que el emisor produce una señal que, dadas las circunstancias del intercambio, le parece más adecuada para lograr su objetivo comunicativo. La comunicación, como interacción social, representa las relaciones entre individuos y la manera en que las situaciones se conceptualizan en cada cultura o en cada grupo social.

Dado que la comunicación es un proceso en el que emisor y receptor asignan significados a unos hechos producidos, y sobre todo al comportamiento de ellos, ya sea consciente o inconsciente, todo comportamiento humano en una interacción es un comportamiento comunicativo; incluso cuando callamos, pues como afirma Prieto, el silencio puede ser mucho más comunicativo que las propias palabras.

En este proyecto de innovación el alumno debe experimentar un proceso de aprendizaje vital que le ayudará a integrarse en la sociedad española. A través de las metodologías activas de trabajo, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, demandando los conocimientos que considere necesarios, y poniendo en práctica todo lo aprendido, superando los límites del aula. Se ha fomentado el aprendizaje colaborativo, abriendo la posibilidad de participar a todos los miembros de la comunidad educativa, sumando capacidades. Por último, se ha propiciado la adquisición de competencias, realizando actividades significativas relacionadas con su entorno (a través del aprendizaje colaborativo y en tandem) creativas y reales, fomentando una motivación intrínseca y un aprendizaje significativo. Se ha concluido con una evaluación, coevaluación y una autoevaluación con la intención de solventar los posibles fallos y lagunas que se hayan podido detectar a lo largo del proceso.

Es tarea del profesor ayudar al alumno a dominar y saber interpretar tanto el lenguaje verbal como los elementos de la comunicación no verbal que aparecen integrados en aquel. Es necesario que reconozcan y utilicen los diferentes códigos no verbales (kinésicos, proxémicos...) utilizados en la

cultura española para evitar conflictos durante los intercambios comunicativos. La comunicación no verbal es, según Poyatos, esencial para evitar lagunas semióticas. De ahí que estudiosos como Davis entiendan que “las palabras pueden ser lo que emplea el hombre cuando falla todo lo demás”.

Bibliografía

Birdwhistell (1952) *Introducción a la kinésica*. Washington, D. C. Dept. of State, Foreign Service Institute.

Consejo de Europa (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, publicado en Internet por el Instituto Cervantes:

[<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/presentation.htm>]

Corraze (1980) *Las comunicaciones no verbales*.

Escandell (2014) *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel

Escandell (2021) *El hablar como hecho pragmático-comunicativo*. Dialnet Localización: Manual de lingüística del hablar / coord. por Óscar Loureda Jiménez burrillo F. (1981) *Psicología social*. Lamas, Angela Schrott, 2021, ISBN 978-3-11-033488-3, págs. 61-78.

U. Eco (1968) *La estructura ausente*. Madrid. Debolsillo.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.

Prieto (2018) *La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales en el aula de ELE.*

Yagüe, A (2004) E/LE y ELAO. *Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español*, Redele, 1, [<https://www.sgci.mec.es/redele/revista1/yaguel.htm>]

“Odio nacional”: *Black Mirror* como herramienta para el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Básico

Javier Gallardo Martín-Poveda¹

ISEN FP (Cartagena).

Resumen

En el presente artículo, a través del análisis de resultados de una intervención didáctica realizada en segundo curso de Formación Profesional Básica (FPB) durante el curso 2021/2022, se analiza el potencial didáctico de la serie *Black Mirror* para la enseñanza de los contenidos del Módulo de Comunicación y Sociedad II, así como para el trabajo de valores fundamentales y competencias transversales del ciclo.

En relación con esta cuestión, se realiza una reflexión acerca de la búsqueda de vías de conexión entre contenidos e intereses del alumnado como una necesidad básica en el ámbito educativo, cuestión que adquiere una relevancia aún mayor en los módulos de Comunicación y Sociedad de la FPB.

Palabras clave: Formación Profesional, *Black Mirror*, intervención didáctica, Comunicación y Sociedad.

Abstract

This article is focused on the analysis of the results from a didactical intervention developed in the 2021/2022 school year into the Communication and Society Module from the Basic Vocational

¹ jgallardo@isen.es, ISEN Formación Profesional (Cartagena).

Citar como Gallardo-Martín-Poveda, J. <https://www.iralis.org/app/ficha22357>

Education.

Through this exposition and analysis, it is shown the Black Mirror's educational power to teach the contents of Communication and Society Module besides the transversal skills.

Further, we consider the need of seeking ways to connect contents and student's interests in the educational field.

Keywords: Vocational Education, Black Mirror, didactical intervention, history teaching.

Introducción

La inclusión de los productos de la industria audiovisual dentro del paquete de herramientas docentes debería ser una realidad consolidada dentro del panorama educativo del siglo XXI. Lo cierto es que, por mucho que existan reticencias ante el uso del cine, las series o los contenidos audiovisuales en cualquiera de sus variantes, dichos productos culturales, forman parte de la realidad de nuestros discentes y constituyen una potente vía de acceso a la necesaria contextualización del aprendizaje.

Sin la forja de puentes que nos permitan comunicarnos con nuestro alumnado para asegurar su participación activa en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje, nuestra labor como docentes queda, en el mejor de los casos, limitada a la transmisión de conocimientos sin apenas interés para la audiencia, eliminando la posibilidad de alimentar la propia maquinaria interna del alumnado que corresponde con su propia motivación y que resulta esencial para alcanzar el deseado aprendizaje significativo.

El cine como recurso didáctico

La bibliografía sobre la utilización del cine como recurso didáctico,

especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, cuenta con un amplio desarrollo. Excede los límites del presente artículo la realización de una revisión exhaustiva de los aportes que, con cada investigación, se han realizado a la materia, pues existen estudios cuyo marco permite una mayor precisión en este sentido². A este respecto, resulta más útil señalar algunos de los estudios más relevantes en relación con nuestro objeto de análisis, ocupando este lugar destacado los estudios de Kracauer, Ferro, Sorlin, Burke, Rosensons, Toplin, así como de Hueso o Flores.

Lo cierto es que, existiendo gran disparidad conceptual entre las diferentes teorías existentes, las principales discrepancias se articulan alrededor de la relación existente entre la propuesta audiovisual y el análisis histórico de la misma. Estas discrepancias exceden de nuevo los límites del presente artículo, por lo que, con un interés aclaratorio, concluimos esta cuestión con unas palabras de Caparrós (2007) con las que coincidimos plenamente y que están directamente relacionadas con nuestro análisis: “Resulta evidente, pues, que el arte de las imágenes fílmicas es un testigo implacable de la Historia Contemporánea, como medio de investigación y material para la enseñanza de esta asignatura o interdisciplinaria con otras.”(p. 29), es en este “testigo implacable” donde radica nuestro interés pues, en el presente artículo, se analiza el contenido fílmico como un “reflejo distorsionado” de los problemas de nuestra sociedad.

Además de las discrepancias señaladas en los párrafos anteriores, el cine posee una serie de cualidades y características sobre las que existe un acuerdo común. Se trata de una expresión artística ampliamente desarrollada que cuenta con un volumen de producción inmenso y en constante crecimiento. Además, a diferencia de otras disciplinas, las obras audiovisuales poseen el respaldo de la ciclópea industria cinematográfica que invierte grandes sumas monetarias en desarrollar, publicitar y distribuir dichas obras.

² Vid. Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, 1, 25-35. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.04> ; Romano, S. (1996). Cine e Historia. *Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia. Estudios: Centro d' Estudios Avanzados*, 6, 131-141. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391681.pdf> y Fernández, R. I. Soriano, I. L. (2006). Historia y cine. *Clío: History and History Teaching*, 32(1), 1-22. <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.pdf>

Al margen de las evidentes diferencias que podemos encontrar en el interior del “mundo del cine” en cuanto a enfoque, producción, intencionalidad, etc., queda patente que la producción artística de esta disciplina tiene un carácter mucho más democratizado que el de otras ramas artísticas, siendo un espectáculo de masas cuyo lenguaje es conocido en todo el mundo.

Este poder democratizador, así como el amplio impacto del cine en nuestra sociedad, queda patente no solo en las cifras de recaudación de *blockbusters* como los producidos en el seno del Universo Cinematográfico Marvel, sino que podemos observarlo en casos mucho más curiosos, como la expectación y debate que generó una obra como *Madre!* de Darren Aronofsky, teniendo en cuenta que este film está orientado hacia un público mucho menos mayoritario, ya que necesita de un esfuerzo consciente por parte del espectador para su comprensión, cuestión clara para la crítica como nos indica José Seoane (2020) al señalarnos que: “Existe, pues, una cierta correlación entre las reseñas, sean estas positivas o negativas: la irracionalidad de la trama, la exuberancia de su presentación formal y la aparente codificación simbólica de su significado se presentan como los tres pilares sobre los que los espectadores de *Madre!* deben construir su experiencia cinematográfica” (p. 93).

Resulta evidente que, este gran impacto del cine también afecta a la realidad de nuestro alumnado, generando fascinación y predisposición, como señalan Gorgues y Goberna (1978), lo que facilita mantener la atención y la implicación del alumnado en el aula.

Otra de las cualidades del cine como herramienta didáctica es su capacidad para ofrecer una composición mucho más comprensible de elementos o ideas que, de otra manera, difícilmente podríamos relacionar de forma visual al mismo tiempo. En este sentido, el cine en el aula, junto con otras disciplinas artísticas como el cómic, “...se convierte en un facilitador de la enseñanza y del aprendizaje, genera aproximaciones sucesivas y pone en relación los conceptos de manera evidente, incluso manteniendo la simultaneidad o contemporaneidad a partir de la edición y el montaje” (Radetich, 2011, p. 83). El gran potencial de esta cualidad es evidente, permitiéndonos mostrar al alumnado de manera sencilla una enorme variedad de cuestiones (valores, ideas, hechos...) relacionadas de manera que se refuercen los elementos que queremos trabajar.

Por último, destaca la variedad, en crecimiento constante, de títulos audiovisuales a disposición del docente para su utilización en el aula. La enorme diversidad de temas y enfoques que encontramos en estas obras puede

resultar una potente herramienta para trabajar con el alumnado de cualquier nivel educativo un sinnúmero de cuestiones, como respalda la cada vez más amplia bibliografía al respecto. Ejemplo de ello son propuestas innovadoras como la de Víctor Sánchez (2021), en la que se plantea la utilización del film de la productora japonesa *Studio Ghibli*, “La guerra de los mapaches de la era Pompoko” en el aula universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, como herramienta didáctica para trabajar contenidos propios de las Ciencias Sociales, o el análisis de Vicente Moleón (2021) sobre las producciones de *Disney* para el trabajo de los valores animalistas en el aula de primaria.

El potencial didáctico de Black Mirror

Sin ninguna duda, nos encontramos en la etapa de mayor impacto en la producción audiovisual por parte de plataformas digitales como *Netflix*, *HBO* o *Amazon Prime Video*. La serie *Black Mirror* es un buen ejemplo de esta realidad, pues este producto, desde la adquisición de sus derechos por parte de *Netflix*, “...ha cosechado un éxito de crítica y audiencia desde su estreno” (Cerdán, 2018, p. 37), generando además cierto interés en el mundo académico³.

Este interés no es de extrañar ya que esta serie, creada por Charlie Brooker en 2011, nos permite observar realidades distópicas muy cercanas, trascendiendo el mero disfrute, “Black Mirror, más allá de ser una obra de entretenimiento, es una serie que ha explorado, a través de ficciones ubicadas en futuros no demasiado lejanos, los efectos nocivos que tiene, o podría llegar a tener, la tecnología sobre nuestra vida” (Mayor, 2018, p.1).

El elemento constante en la serie, existencia de tecnología futurista en sociedades distópicas pero muy cercanas a la nuestra, brinda al docente la

³ Existen multitud de estudios que analizan la serie, o partes de la misma, desde diferentes perspectivas. Vid. Soto, G. E. (2016). Black Mirror, McLuhan y la era digital. *Razón y palabra*, 20(94), 884-902. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199547464052.pdf>; Cigüela, J., & Martínez, J. (2014). El imaginario social de la democracia en Black Mirror, *Revista Latina de Sociología*, 4, 90-109. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14488/RLS_2014_4_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y; Díaz, S., & Gómez, C. (2017). Black Mirror: Cartografías de la identidad en la era multipantalla. *Razón y Palabra*, 21(97), 248-282. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199552192014.pdf>

oportunidad de trabajar una enorme variedad de contenidos, así como otras cuestiones básicas, dentro del aula.

A modo de ejemplo de este potencial, en los siguientes apartados, se expone una intervención educativa utilizando el capítulo “Odio Nacional” en el Módulo de Comunicación y Sociedad II de FPB.

Grupos para la intervención: Formación Profesional Básica (FPB)

La presente intervención se llevó a cabo en el marco específico del segundo curso de Formación Profesional Básica (FPB).

La propia FPB, así como el alumnado que cursa los ciclos formativos que la comprenden, posee unas características particulares a tener en cuenta a la hora de realizar y analizar cualquier intervención en el aula.

Estos ciclos nacieron con la llegada de la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), iniciando su andadura durante el curso 2014-2015 para sustituir a los anteriores Programas de Cualificación Profesional (PCPI). La idoneidad de esta nueva formación se ha analizado desde su aparición, dando lugar a multitud de reflexiones docentes⁴.

La FPB ofrece una “segunda oportunidad” para el alumnado al que, por uno u otro motivo, el sistema educativo no ha sabido dar una adecuada respuesta durante su estancia en la Educación Secundaria Obligatoria. Los requisitos para el acceso a esta enseñanza ponen de manifiesto este fracaso, destacando la necesidad de contar con la propuesta, por parte del equipo docente, de derivación a esta enseñanza tras haber cursado el primer ciclo de la ESO o, excepcionalmente, el segundo curso de esta enseñanza.

⁴ Vid. Bello, M. T., & Carabantes, I. (2015). Una formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. *Fórum Aragón*, 15, 68-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6351345.pdf>; Amores, F. J., & Ritacco, M. (2015). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de Granada. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2377>; Collados, R. N. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB): Una visión crítica. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 56-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754505.pdf>

Lo que resulta evidente es que, como señalan Sarceda-Gorgoso, M. y Barreira-Cerqueiras (2020) nos encontramos ante: “un colectivo especialmente vulnerable que precisa de una adecuada respuesta del sistema educativo a su derecho a una educación inclusiva que le permita alcanzar los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título y, así, favorecer su incorporación al mercado de trabajo” (p. 321).

Si además de estos resultados de aprendizaje, añadimos, como señala el Real Decreto 127/2014, la necesidad de adquisición de competencias transversales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las relacionadas con las TIC y la Educación Cívica y Constitucional, así como el fomento de valores fundamentales como la igualdad, la prevención de la violencia de género, la libertad, la justicia, etc., el volumen de cuestiones a tratar se vuelve tan grande que su desarrollo completo en el aula se transforma en una tarea casi imposible de cumplir si se quieren trabajar además todos los contenidos de cada uno de los módulos del ciclo.

Por otro lado, los módulos de Comunicación y Sociedad, I y II, en los que se inscribe la propuesta de intervención desarrollada en estas páginas, presentan el hándicap de ser los principales depositarios, junto con los módulos de Ciencias Aplicadas (I y II), de la responsabilidad en la adquisición por parte del alumnado de la base competencial que les garantice alcanzar los objetivos básicos de la ESO, así como de la inclusión del trabajo en valores. Además, como señala Ciriza-Mendivil (2021), otro problema de gran importancia en relación con estos módulos es: “el desarrollo excesivo y casi inabarcable del currículum de estas disciplinas que, en muchos casos, es la mera adaptación resumida del currículum de la ESO” (p. 52).

Una última cuestión a tener en cuenta es la falta de interés que, por norma general, presenta nuestro alumnado hacia los contenidos de nuestras materias. Como señalan María Teresa Bello e Isabel Carabantes (2015), nuestros alumnos: “no saben dónde vienen, no quieren estudiar, no quieren estar dos años y piensan que lo único importante es el taller” (p.69), esta afirmación nos recuerda que nos encontramos ante un alumnado que no ha obtenido buenos resultados durante la ESO y que, si muestran interés por algunos módulos, será en la mayoría de los casos por lo que tienen una orientación técnica, pues perciben una relación más directa de los mismos con el mundo laboral, entiendo los módulos comunes como una prolongación de la ESO, ajenos por completo al mundo del trabajo.

De esta realidad, se deriva que, para dar una respuesta lo más adecuada posible a nuestro alumnado, el profesorado de Comunicación y Sociedad, debe tratar de utilizar todos los recursos que estén a nuestro alcance para optimizar nuestras sesiones. Valiéndonos, como en el presente caso, de intervenciones innovadoras que nos permitan trabajar muchas cuestiones al mismo tiempo, haciéndolas además atractivas para nuestro alumnado.

Objetivos

Los objetivos principales de esta propuesta son:

- Mostrar las posibilidades del uso del cine como herramienta didáctica en el marco de la FPB.
- Trabajar, de manera conjunta y efectiva, los siguientes contenidos básicos del Módulo de Comunicación y Sociedad II:
 - Las preocupaciones de la sociedad actual: Igualdad de oportunidades, medioambiente y participación ciudadana.
 - La revolución de la información y la comunicación. Los grandes medios: características e influencia social.
 - El mundo globalizado actual.
 - El cine y el cómic como entretenimiento de masas.
 - Resolución de conflictos.
 - Tratamiento y elaboración de información para actividades educativas.
 - La exposición de ideas y argumentos.

Metodología

La presente intervención se llevó a cabo en el marco específico del Módulo de Comunicación y Sociedad II de Formación Profesional Básica (FPB) durante el primer trimestre del curso 2021/22.

La actividad se desarrolló a lo largo de tres sesiones realizadas durante la misma semana con el grupo seleccionado.

Dicho grupo, que ha servido como sujeto de estudio para la presente intervención educativa, corresponde al segundo curso del título de Profesional Básico en Servicios Administrativos. Este agrupamiento, presenta un número REIF, 2022, 7, 73-88 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

reducido de solo 11 alumnos/as, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años.

La línea metodológica de la actividad destaca por su carácter constructivista, poniendo el foco de interés sobre el trabajo del alumnado y dejando al docente como un “orientador” en el proceso de construcción del aprendizaje por parte del discente.

La metodología activa elegida para llevar a cabo esta intervención es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que como nos indican Patricia Morales y Victoria Landa (2004): “... es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución.” (p. 152).

Por otro lado, el fomento del pensamiento crítico, así como el debate en el aula han sido dos elementos esenciales para el correcto desarrollo de esta actividad.

Además, hemos puesto especial énfasis en el trabajo colaborativo para resolver los problemas planteados, ya que, como señala Pére Pujolàs (2008): “El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares.” (p. 37). En este punto, resulta necesario señalar que, durante el desarrollo de las sesiones, se han utilizado distintas agrupaciones, trabajando inicialmente de manera individual y posteriormente en gran grupo.

En cuanto a la parte técnica, la utilización de la plataforma *Google classroom* así como la posibilidad de generar documentos colaborativos que nos ofrece, han resultado de gran utilidad para la intervención.

Documento de trabajo “Odio nacional”

Responde a las siguientes cuestiones razonando tus respuestas:

- ¿Cuál consideras que es el tema principal?
- ¿Puedes señalar algún tema secundario? Indícalo.
- ¿Qué te ha parecido el capítulo? Contesta con sinceridad.
- ¿Te resulta interesante que se utilicen series o películas para trabajar en clase? Razona tu respuesta.

Figura 1. Documento guía inicial (sesión 3)

Documento de trabajo “Odio nacional”

Responde a las siguientes cuestiones razonando tus respuestas:

- ¿Cuál consideras que es el tema principal?
- ¿Puedes señalar algún tema secundario? Indícalo.
- ¿Qué te ha parecido el capítulo? Contesta con sinceridad.
- ¿Te resulta interesante que se utilicen series o películas para trabajar en clase? Razona tu respuesta.
- ¿Crees que el capítulo ofrece una imagen realista de la sociedad en la que vivimos?
- ¿Existe un problema de sostenibilidad en nuestra sociedad? ¿Qué tema se trata en el capítulo relacionado con esta cuestión?
- Escribe una opinión personal sobre los conceptos: “ciberacoso” y “cultura de la cancelación”.
- ¿Crees que el capítulo ilustra los conceptos anteriores? ¿Cómo lo hace?
- Busca un ejemplo en internet de los dos conceptos que estamos trabajando.
- En base al contenido del capítulo, realiza una reflexión personal sobre la libertad de expresión y las opiniones.

Figura 1. Documento guía modificado (sesión 3)

Desarrollo

Desde el inicio de la actividad se pudo observar un gran interés por parte del alumnado. La posibilidad de participar en unas sesiones “diferentes” al modelo habitual que venimos utilizando para el Módulo de Comunicación y Sociedad II generó una alta expectación. Dicho esto, hemos de aclarar, que el modelo de sesión que utilizamos para el desarrollo de nuestra materia es dinámico, es decir, que se trata de un modelo que pone especial énfasis en el movimiento, tratando de hacer partícipe al propio alumnado en la construcción de su aprendizaje. Por lo tanto, la expectación se generó por el propio modelo de las sesiones de la intervención, ya que ubicaba la visualización de la proyección como un elemento central.

El interés del alumnado no solo se mantuvo durante todas las sesiones, sino que aumentó en la medida en que avanzaba la trama de la serie.

Durante la primera sesión, se comunicó al alumnado el inicio de una actividad que consistiría en la visualización del capítulo sexto de la tercera temporada de la serie *Black Mirror*, titulado “Odio nacional”.

Se facilitó, además, una información general acerca del capítulo y de los elementos característicos de la serie. En resumen, se informó al alumnado de que nos disponíamos a disfrutar de un *thriller* desarrollado dentro de una serie que se caracteriza por el gran peso de los avances tecnológicos y sus efectos en la sociedad.

También se señaló la importancia de la atención durante la visualización del capítulo para la reflexión conjunta de las ideas planteadas en sesiones posteriores.

Una vez señaladas las cuestiones anteriores, comenzamos la visualización durante el resto de la primera sesión, así como el total de la segunda.

Al estar prevenidos de la necesidad de extraer conclusiones de las ideas que se nos estaban mostrando, el alumnado mostró un grado de atención muy alto que, tras la finalización de la primera sesión, dio lugar al inicio espontáneo de debates acerca de la trama y las ideas principales de la misma. Mediante la moderación de dichos debates, conseguimos comenzar a perfilar algunas de las cuestiones básicas planteadas en nuestros objetivos.

La segunda sesión se desarrolló con el mismo interés y entusiasmo que la anterior, siendo un claro indicador de esta realidad la petición, por parte del alumnado, de finalizar la visualización, una vez terminada la clase, durante el tiempo de descanso.

La tercera y última sesión fue, como es lógico, la más complicada de plantear por parte del docente. La mayor dificultad para su correcto desarrollo residía en conseguir que fuera el propio alumnado quien, de manera individual en primera instancia y trabajando de forma cooperativa después, pudiera desarrollar, analizar y debatir sobre los temas que se pretendían trabajar en la intervención.

Para alcanzar esta meta, el docente debe ocupar el papel de moderador y guía del aprendizaje. Con la intención de facilitar el desarrollo de este papel, se optó por dividir la sesión en varias partes, permitiendo un mayor control de la sesión.

En primer lugar, se creó una “tarea” en *classroom* para presentar al alumnado un documento compartido (con copia para cada uno) en el que se incluyeron preguntas lo suficientemente abiertas como para no influir en la reflexión interna de cada discente (figura 1). Una vez dejado un margen de tiempo suficiente para el trabajo autónomo del alumnado, comenzamos el trabajo cooperativo mediante la exposición y debate de las ideas individuales del alumnado. En esta parte de la sesión, se ordenaron y trabajaron los contenidos principales que se habían planteado al inicio de la intervención: la influencia de los medios de comunicación, el mundo actual globalizado, el medio ambiente, la resolución de conflictos, etc.

Delimitados estos temas, el docente añadió en el documento compartido algunas preguntas más específicas (figura 2) para tratar de dirigir el análisis hacia el desarrollo en profundidad de algunas cuestiones que habían quedado poco desarrolladas como, la ciudadanía digital, la sostenibilidad de los modelos productivos actuales o la libertad de expresión.

El resultado final de esta última sesión fue muy positivo, ya que se pudieron trabajar de manera fructífera todos los elementos que se habían planteado en los objetivos iniciales de la intervención.

El alumnado se mostró muy participativo, debatiendo con interés real sobre un gran número de cuestiones y poniendo en marcha un coaprendizaje

realmente significativo.

Por último, para evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados en la presente intervención, se utilizaron las siguientes estrategias e instrumentos de evaluación: por un lado, a lo largo de todas las sesiones, se llevó a cabo una observación directa de las diferentes intervenciones e interacciones del alumnado, registrando los resultados en un “diario de clase”, por otro lado, una vez finalizada la actividad, se realizó un análisis de los “documentos guía” cumplimentados por cada estudiante. Gracias a este análisis en base a una sencilla rúbrica, pudimos conocer el grado de adquisición de contenidos y la implicación real de cada discente.

Conclusiones

A la luz de los resultados observados durante el desarrollo de la intervención expuesta al largo de este artículo, podemos concluir que la utilización del capítulo *Odio Nacional* de la serie *Black Mirror* para trabajar de manera conjunta contenidos propios del Módulo de Comunicación y Sociedad II ha resultado muy satisfactoria.

El nivel de interés e implicación por parte del alumnado, así como las conclusiones alcanzadas por ellos mismos mediante el trabajo individual y colectivo, demuestran el potencial que posee el empleo de materiales audiovisuales en el desarrollo de las sesiones de materias relacionadas con las Ciencias Sociales en FPB.

Dicho esto, cabe destacar que, aunque la presente intervención se encuentre enclavada dentro del contexto específico de la FPB, forma parte de una amplia bibliografía, en constante ampliación, que avala el uso del cine dentro en el aula como una herramienta de enorme potencial didáctico.

Por último, solo resta añadir la necesidad de que los docentes en general y particularmente los que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la Formación Profesional, sigamos innovando dentro de nuestras aulas y sumando nuestras experiencias para generar un corpus de conocimiento cada vez más amplio que nos permita seguir avanzando y, por ende, mejorando nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bello, M. T., & Carabantes, I. (2015). Una formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. *Fórum Aragón*, 15, 68-70. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6351345.pdf>
- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, 1, 25-.35. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.04>
- Cerdán, V. (2018). Un método didáctico de empoderamiento a partir de la serie de tv: «Black Mirror». *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, 37-49. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.37-49>
- Ciriza-Mendivil, C. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 51-65. <http://doi.org/10.7203/DCES.40.17309>
- Gorgues-Zamora, R., & Goberna-Torrent, J. J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, 6(11), 87-93. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/635627.pdf>
- Mayor, D. (2018). Ficción inmunitaria y falsa conciencia. Sobre "Men Against Fire" de Black Mirror. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.1387/pceic.18873>
- Monleón, V. (2021). El consumo de películas Disney desde una mirada animalista. *Estudios artísticos*, 7(11), 233-247. <https://doi.org/10.14483/25009311.17555>
- Morales Bueno, P. & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/574>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41. https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf

- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 11(3), 75-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12434>
- Sánchez Domínguez, V. (2021). Aprendiendo entre mapaches: Studio Ghibli como herramienta didáctica en ciencias sociales. En Buzón-García, O. *et al.* (eds.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 355-377). Dykinson SL.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 0319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Seoane, J. (2020). Madre! de Darren Aronofsky (2017): un poema cinematográfico. *1616: Anuario De Literatura Comparada*, 10, 91-104. <https://doi.org/10.14201/161620201091104>

El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista

Molina Franco, Elsa¹

Universidad de Murcia.

Resumen

Introducción: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección altamente común en la actualidad cuyas características pueden ser determinantes en el acoso escolar, provocando un detrimento en la calidad de vida de los afectados. **Método:** El objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática sobre la posible relación entre el padecimiento de TEA y el acoso escolar, para ello, tras un exhaustivo proceso de selección, se analizaron 12 artículos de un total de 509. **Resultados y discusión:** Los estudiantes con TEA son victimizados de forma significativamente superior a sus compañeros neurotípicos, siendo las principales consecuencias del acoso una mayor tasa de depresión y un rechazo manifiesto a asistir al centro escolar a edades más tempranas. No obstante, existen programas de prevención que pueden suponer un elemento esencial en la lucha contra el acoso escolar en alumnos TEA. **Conclusión:** El acoso escolar es un fenómeno frecuente en todos los centros educativos y supone un detrimento de la calidad de vida del alumnado, siendo necesario investigar y aplicar protocolos de prevención y lucha contra el bullying que permitan una educación totalmente inclusiva.

Palabras clave: autismo, acoso escolar, trastorno del espectro autista, TEA.

¹ elsamolinafranco@gmail.com; <https://www.um.es/>

Bullying in students with autism spectrum disorders

Abstract

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a highly common condition today, which characteristics can be decisive in bullying, causing a detriment in the quality of life of students. **Method:** The objective of this work is to carry out a systematic review of the relationship between suffering from ASD and bullying, 12 articles were analyzed out of a total of 509. **Results and discussion:** Students with ASD are victimized in a significantly higher way than their neurotypical peers, contracting higher rates of depression and expressing refusal to attend school at earlier ages. Nevertheless, there are prevention programs that take these student into account which could be an essential element in the fight against bullying. **Conclusion:** School bullying is a frequent phenomenon in all educational centers which causes a detriment in the quality of life of students, being necessary to investigate and apply protocols for prevention and fight against bullying that allow an inclusive education.

Key words: autism, bullying, autism spectrum disorder, ASD.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) es quizás uno de los trastornos médicos más relevantes de la actualidad debido a la gran cantidad de personas que lo padecen. Las personas diagnosticadas con autismo se caracterizan por manifestar dificultades para comunicarse y establecer relaciones interpersonales según los códigos de conducta establecidos y por presentar patrones de conducta repetitivos e inflexibles (OMS, 2019), pudiendo manifestar dificultades de coordinación motora y torpeza (Frith, 2004). Teniendo en cuenta que las víctimas de acoso escolar suelen ser aquellas que por alguna característica personal difieren del resto y/o no cumplen los estándares de la sociedad, y el desconocimiento y descomprensión de lo que supone tener una discapacidad por parte de la mayoría de estudiantes, los alumnos/as con TEA se convierten en un blanco fácil al abuso (CERMI, 2019). Estos abusos provocan consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo sobre la calidad de vida de la víctima, afectando tanto a salud física y mental como a su rendimiento académico y vida social. Estos hechos suponen un impedimento al movimiento creado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994 sobre la

inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) en las aulas ordinarias, reflejado en la Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre NEE (UNESCO, 1994). Por este motivo es necesario analizar en profundidad el fenómeno del acoso escolar en el alumnado con TEA, con el fin de poder abordarlo adecuadamente, desarrollando y estableciendo planes de actuación y de prevención eficaces.

2. Objetivos

El principal propósito de este trabajo es recopilar, sintetizar y estructurar las aportaciones más relevantes de la literatura científica sobre la posible relación existente entre el padecimiento de TEA y el acoso escolar. Con el fin de alcanzar este objetivo general se plantean los objetivos específicos siguientes:

- Determinar si los estudiantes con TEA presentan una mayor predisposición a verse involucrados en situaciones de acoso escolar que sus compañeros neurotípicos.
- Analizar las principales consecuencias del acoso escolar en los alumnos con autismo y estudiar posibles métodos de prevención.

3. Método

3.1. Criterios de selección

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica publicada sobre el acoso escolar en alumnado con trastorno del espectro autista. Para ello se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva de documentos relacionados con la temática a tratar y se han seleccionado y clasificado los artículos atendiendo a los criterios de selección que se muestran a continuación:

Criterios de inclusión

- Artículos científicos publicados en una fuente fiable.
- Artículos publicados entre el 2016 y 2022.
- Artículos redactados en inglés o en castellano.
- Artículos cuya muestra esté formada por personas mayores de 6 años y menores de 18.

Criterios de exclusión

- Artículos de revisión.
- Artículos que no permitan el acceso a su lectura completa.
- Artículos cuyo contenido no guarde relación con el objetivo general y/o los objetivos específicos de este trabajo.

3.2. Criterios de búsqueda y recogida de la información

La búsqueda y selección de artículos se realizó a través de las bases de datos PubMed, SciELO, ÍNDICES CSIC y Apa PsyArticles mediante la utilización de la frase booleana (autism) or (ASD) or (autistic) or (asperger) and (bullying) or ("school inclusion") or ("school integration") y su equivalente en castellano (autismo) or (TEA) or (asperger) and ("acoso escolar") or ("inclusión escolar") or ("integración escolar") encontrándose un total de 509 artículos. A continuación, en la Figura 1, se muestra en detalle el proceso de selección empleado para reducir el número de artículos hasta alcanzar los 12 incluidos en el presente estudio.

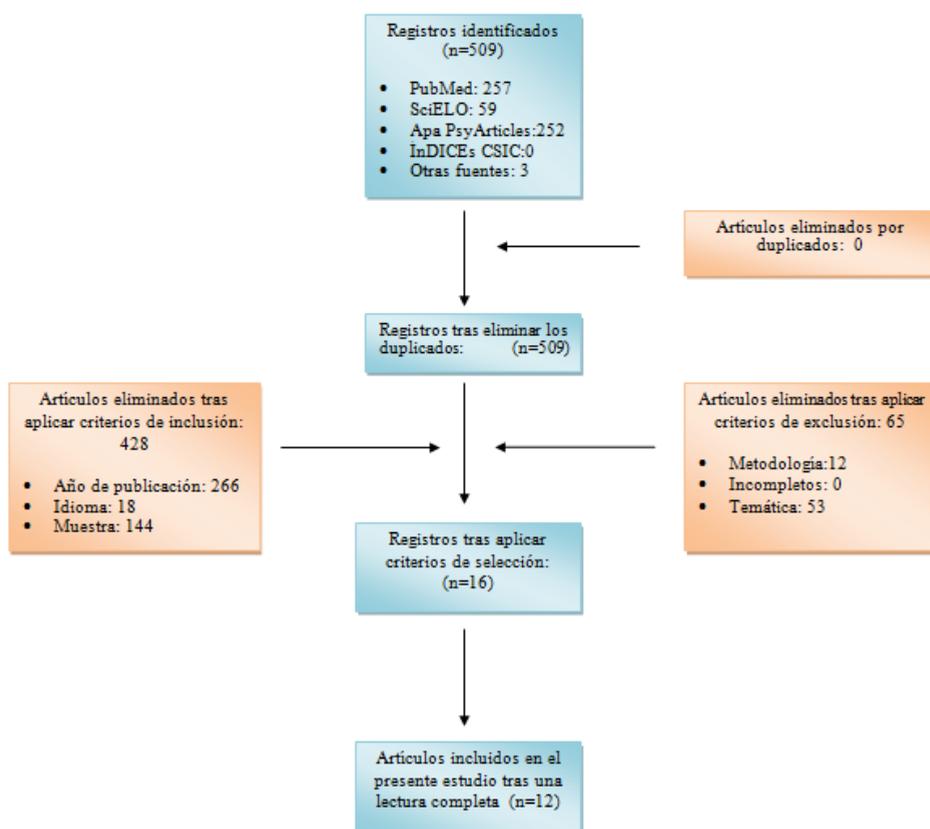


Figura 1. Resultados de la extracción de datos de los estudios incluidos.

Nota: Elaboración propia.

4. Resultados

Una vez seleccionados los artículos a analizar se procedió a codificar las variables y extraer los datos relevantes de cada uno de ellos.

4.1. Incidencia de acoso escolar en TEA, características que lo determinan y roles más frecuentes

Al comparar estudiantes diagnosticados con TEA con estudiantes neurotípicos se pone de manifiesto que los primeros se ven involucrados en situaciones de acoso escolar con mayor frecuencia (Campbell et al., 2017; Schrooten et al., 2016).

Cook et al. (2016) llevaron a cabo un estudio descriptivo mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas con el fin de conocer las experiencias en el aprendizaje, la amistad y el acoso escolar en niños con autismo. Para ello utilizaron una muestra de 11 estudiantes (6 asisten a aulas ordinarias y 5 a aulas especiales) y 9 de sus madres. De los 11 niños se determinó que 5 de ellos habían sido victimizados (4 de ellos escolarizados en aulas ordinarias), victimización que podía verse exacerbada por factores de riesgo, dependientes tanto de las características propias del autismo como de la escuela, y que podían ser mejoradas a través de factores de protección internos o externos (véase Figura 2 y 3).

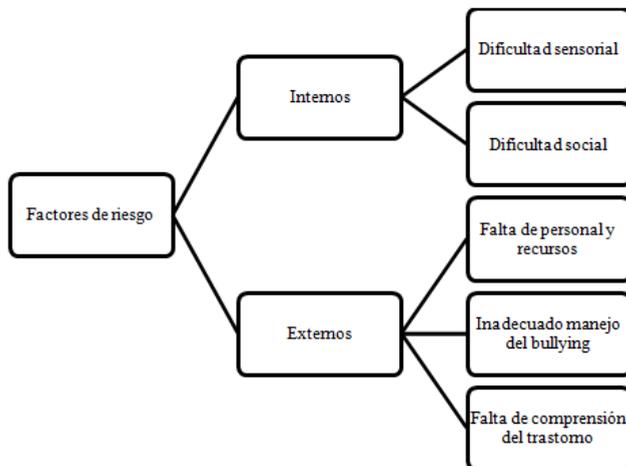


Figura 2. Factores de riesgo al bullying en escolares con trastorno del espectro autista.

Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

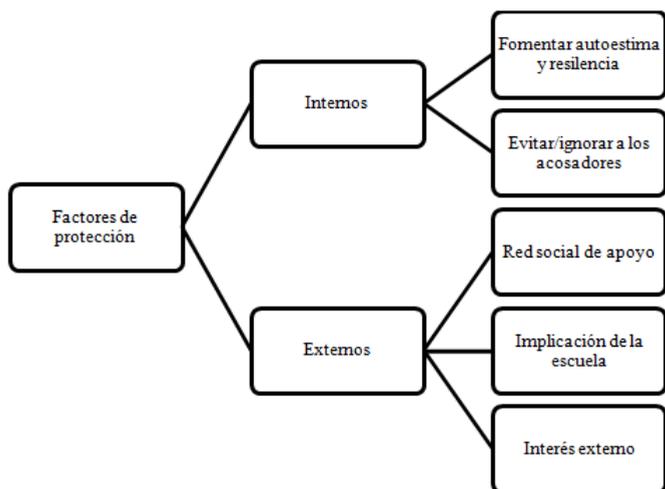


Figura 3. Factores de protección al bullying en escolares con trastorno del espectro autista.
 Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

Asimismo, un estudio transversal realizado en Australia por Bitsika et al. (2020) determinó que 57 de los 67 (85,1%) estudiantes diagnosticados con TEA y escolarizados en aulas ordinarias que participaron en el estudio reconoció, a través de un cuestionario, haber sido víctima de acoso durante el último año escolar, encontrándose como factor de riesgo el manifestar comportamientos restrictivos y repetitivos ($p=0.008$) no demostrándose una relación significativa entre el acoso y las dificultades sociales y/o de comunicación ($p=0.088$) (Bitsika et al., 2020).

Campbell et al. (2017) analizaron el acoso escolar en 208 estudiantes mediante un estudio caso-control emparejado con el fin de evaluar las diferencias entre estudiantes neurotípicos (104) y estudiantes con TEA (104). De esta forma puso de manifiesto que el porcentaje de alumnos con autismo víctimas de acoso escolar en las aulas ordinarias supera de forma significativa al porcentaje de alumnos con desarrollo típico (TEA, 64.9%, neurotípicos, 37.5%, $p<0.001$), así como la frecuencia con la que sufren los abusos. Esto se traduce en un mayor acoso tanto físico como verbal y social (véase Figura 4).

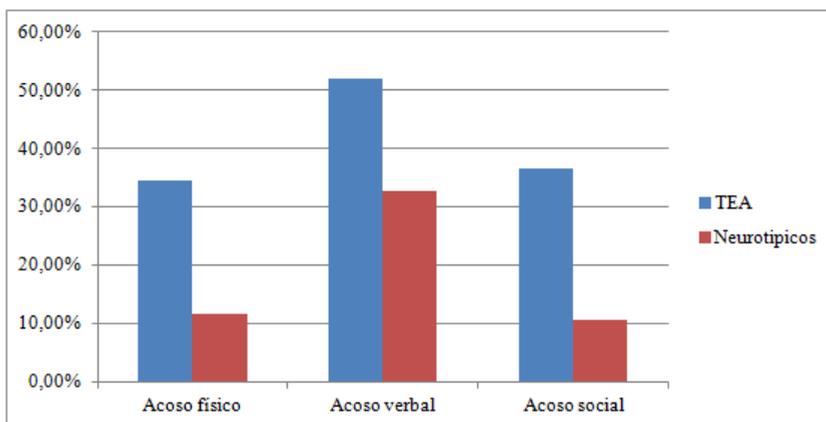


Figura 4. Comparativa del abuso físico, verbal y social en aulas ordinarias sufrido por estudiantes con trastorno del espectro autista y estudiantes neurotípicos.
 Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Campbell et al., (2017).

Por otro lado no se observaron diferencias significativas en el padecimiento de cyberbullying, ni en el desempeño del papel de acosador, lo que significa que los estudiantes con autismo ejercen el bullying con la misma frecuencia que sus compañeros neurotípicos (Campbell et al., 2017).

En la misma línea de estudio Schrooten et al. (2016) analizó las características del acoso escolar comparando la implicación y los roles manifestados por estudiantes con TEA con los expresados por estudiantes de desarrollo típico. Para ello utilizó una muestra de 1.003 estudiantes, 743 neurotípicos y 260 diagnosticados con autismo y escolarizados en educación especial. Los resultados de este estudio realizan una distinción entre alumnos y alumnas y de ellos destaca lo siguiente:

- Tanto los alumnos como alumnas con TEA presentan una participación significativamente mayor en el acoso escolar que sus compañeros neurotípicos, siendo frecuente que un mismo estudiante adquiera diferentes roles en él.
- Hay significativamente más defensores dentro de los alumnos con TEA, por su parte, los alumnos neurotípicos adquieren más frecuentemente el rol de seguidores.
- Entre las alumnas con TEA encontramos significativamente más víctimas que entre las alumnas neurotípicas.
- No existen diferencias significativas en el rol de acosador entre los alumnos/as con TEA y los neurotípicos.

De forma similar Hwang et al. (2018) llevaron a cabo un estudio caso-control con una muestra de 12.406 estudiantes escolarizados en aulas ordinarias, distribuidos en: diagnosticados con TEA y discapacidad intelectual (15), REIF, 2022, 7, 89-104 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

diagnosticados con TEA sin discapacidad intelectual (71) y neurotípicos (12.320). Se concluyó que existe una mayor victimización de los individuos con TEA con respecto a sus compañeros neurotípicos, independientemente de si padecen o no discapacidad intelectual. También se describió que el padecimiento de algunas de las psicopatologías medidas con el test BASC-2 PRS (hiperactividad, problemas de atención, agresividad y problemas de conducta) de forma comórbida con el autismo determinaba su rol como acosadores. Tras añadir estas variables al modelo de estudio, el TEA fue considerado como un factor protector a ejercer bullying, mientras que antes de añadirlas, los resultados expresaron que los alumnos con autismo ejercían el bullying con una frecuencia significativamente mayor a sus compañeros neurotípicos (Hwang et al., 2018).

Por último Liu et al. (2019) realizaron mediciones de la capacidad de reconocimiento facial de 138 adolescentes con autismo de alto funcionamiento, evaluando tanto su precisión como su velocidad mediante un test computerizado de análisis facial (C-FERT) y relacionaron estos resultados con los obtenidos del cuestionario sobre experiencias de acoso escolar (C-SBEQ). Este estudio mostró que los acosadores obtuvieron resultados significativamente mejores en el C-FERT, manifestando una mejor capacidad de análisis de expresiones faciales ($p=0.012$) así como una mayor velocidad de reconocimiento ($p=0.02$) (Liu et al., 2019). De forma similar el estudio de Hwang et al., (2017) tuvo como objetivo determinar la capacidad de los estudiantes con TEA, comparándolos con estudiantes neurotípicos, de diferenciar situaciones de acoso tradicional y ciberbullying de situaciones no violentas mediante la utilización de viñetas, demostrando que los primeros tienen una capacidad significativamente superior de clasificar correctamente la mayoría de viñetas ($p=0.002$ para bullying tradicional y $p=0.001$ para ciberbullying).

4.2. Consecuencias de acoso escolar en estudiantes con TEA

Para evaluar la posible relación entre el acoso escolar y la ansiedad, depresión e ideación suicida en estudiantes con TEA Chou et al. (2020) clasificaron a 219 estudiantes con autismo de alto de funcionamiento en neutrales, víctimas puras, acosadores-víctimas y acosadores puros mediante el cuestionario de acoso escolar C-SBEQ, entregado tanto a los alumnos como a sus progenitores (véase Figura 5).

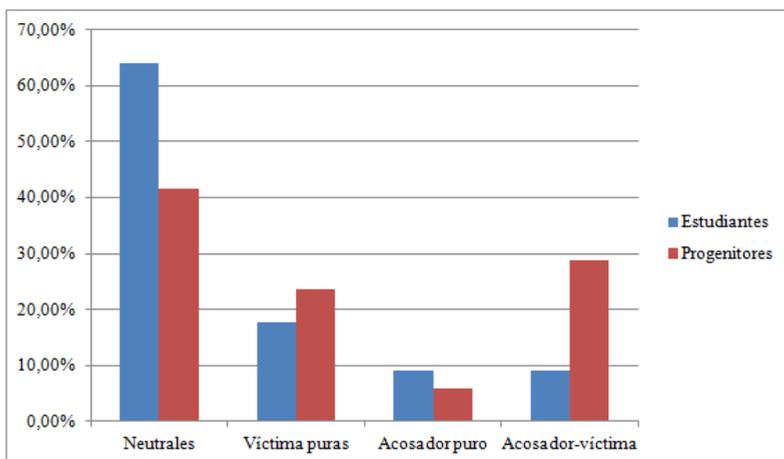


Figura 5. Clasificación de los roles que ejercen los estudiantes en el acoso escolar comparando la visión de los progenitores y de los propios alumnos.

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos por Chou et al., (2020).

Tras esta primera fase de estudio se aplicó la versión taiwanesa de la Escala de Ansiedad Multidimensional para Niños (MASC-T) y la versión taiwanesa de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (T-CES-D), así como la Escala de Autoestima Rosenberg (RSES) y la parte del cuestionario de Kiddie Schedule sobre Desórdenes Afectivos y Esquizofrenia que versa sobre el suicidio (K-SADS). De la aplicación de estos cuestionarios se obtuvieron las siguientes conclusiones: los estudiantes autodenominados como víctimas puras y acosadores-víctimas presentan mayores niveles de depresión y ansiedad, no demostrándose relación entre el acoso escolar y la autoestima y entre el acoso escolar y las tendencias suicidas (Chou et al., 2020).

En relación al abandono escolar temprano, Ochi et al. (2020) demostró que existe una asociación significativa entre la presencia de TEA y el inicio del rechazo escolar a una edad temprana ($p < 0.001$), para ello utilizó una muestra de 94 estudiantes con TEA y 143 estudiantes neurotípicos, todos ellos con sentimientos de rechazo al centro escolar. Mediante este estudio caso-control determinó que la edad de inicio de rechazo escolar es de 12.6 ± 2.2 años en estudiantes con autismo y 13.8 ± 2.1 en alumnos neurotípicos (Ochi et al., 2020).

Un estudio realizado por Adams (2021) concluyó mediante encuestas realizadas a los progenitores de alumnos con TEA que el rechazo/desagrado que estos sienten hacia la escuela es el motivo más frecuente de sus ausencias. En promedio los niños faltaron 6.3 días completos y 3.8 medios días de los 20 días lectivos correspondientes a las cuatro semanas analizadas. Un 54.7% de los

alumnos faltaron al menos un día completo y un 31.1% medio día debido al rechazo que sienten hacia el centro escolar, un 23.6% y 42.5% debido a citas médicas y un 33% y 6.6% por encontrarse enfermos.

A su vez, de los 57 estudiantes con TEA que el estudio de Bitsika et al. (2020) clasificó como víctimas de acoso escolar, 32 de ellos (56.1%) reconocieron haber pedido a sus progenitores faltar a la escuela tras sufrir algún episodio de abusos, existiendo una relación significativa entre el rechazo escolar y la frecuencia del acoso ($p=0.001$), siendo aquellos estudiantes victimizados a diario los que más rehúsan acudir a clase. Asimismo, se relacionó el rechazo escolar con la presencia de trastorno de ansiedad generalizado y trastorno depresivo, medidos mediante dos escalas estandarizadas incluidas en el Cuarto Inventario de Síntomas de Niños y Adolescentes (CASI-4). Estos trastornos se expresaron mediante dificultad para relajarse y conciliar el sueño, sensación de tensión, intranquilidad, tristeza, alteraciones en el apetito, etc. (Bitsika et al., 2020).

Por último, cabe mencionar que según las investigaciones realizadas por Schrooten et al., (2016) aquellos alumnos victimizados son convertidos en los más impopulares del centro, favoreciendo así victimizaciones futuras, por el contrario, los alumnos acosadores puros son considerados los más populares, tanto en escuelas ordinarias como en escuelas de educación especial (Schrooten et al., 2016).

4.3. Programas de prevención de acoso escolar

Liu et al. (2018) llevaron a cabo un estudio con 49 estudiantes diagnosticados con autismo de alto de funcionamiento para determinar la eficacia de dos programas de prevención de acoso escolar: el programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales (STT) y el programa de Entrenamiento de la Teoría de la Mente (ToMPT). Para realizar este análisis dividió la muestra en dos grupos, 23 de ellos sería sometidos al SST y 26 al ToMP y se proporcionó tanto a ellos como a sus madres un cuestionario sobre su experiencia con el bullying, antes y después de aplicar el programa. Los programas se aplicaron una vez por semana durante diez semanas consecutivas en forma de intervenciones grupales y fueron impartidos por los mismos instructores con el fin de evitar variables que puedan afectar a los resultados. El objetivo del ToMP era enseñar a los estudiantes a reconocer y comprender emociones, así como el lenguaje no literal, los sarcasmos y la intimidación. El programa SST versa sobre el conocimiento de las reglas no escritas de la sociedad, por ejemplo, cómo comer y vestirse de forma apropiada, cómo socializar y hacer amigos, cómo comportarse ante una intimidación, etc. Con respecto a los resultados obtenidos, en el grupo ToMP se observó una disminución significativa en la severidad del acoso escolar sufrido por las

víctimas, tanto al analizar las encuestas realizadas por las madres ($p=0.003$) como las realizadas por el propio estudiante ($p=0.039$). En grupo SST se observaron diferencias significativas en las respuestas proporcionadas por madres e hijos, no observándose un descenso significativo en la victimización de los adolescentes en las encuestas cumplimentadas por las madres ($p=0.459$), pero sí en las cumplimentadas por los propios adolescentes ($p=0.027$) (Liu et al., 2018).

Bradley, (2016) mediante la realización de un estudio cohorte pretendió analizar la eficacia de un programa de tutorización por pares en la reducción del acoso escolar. Para este estudio utilizó una muestra de 48 estudiantes de escuelas ordinarias, 12 de ellos diagnosticados con TEA (tutorizados) y 36 neurotípicos (tutores). Como instrumentos de medición se utilizó el cuestionario de la autoestima de Harter, el cuestionario sobre soledad e insatisfacción social de Asher, un cuestionario sobre el bullying y entrevistas semiestructuradas sobre como ha influido el programa en su mundo personal y social. Previamente a la implantación del programa se seleccionó a los alumnos que participarían en la tutorización, formando grupos de cuatro estudiantes de la misma clase entre los que se incluía el alumno con TEA. Para dar a conocer su papel dentro del programa se convocó a los alumnos tutores a una reunión introductoria, posteriormente se convocaría una reunión con todos los participantes que se repetiría quincenalmente, el objeto de estas reuniones sería el generar un lugar seguro donde discutir y resolver problemas, así como fortalecer la confianza entre los miembros de cada grupo. Como resultado de este programa se observó una mejoría significativa en la autoestima y la satisfacción social de los estudiantes TEA ($p<0.01$) y un descenso del acoso escolar ($p<0.001$) hacia los mismos. Además los estudiantes manifestaron un mayor sentimiento de inclusión tanto social como académico (Bradley, 2016).

5. Discusión

El principal objetivo de este trabajo era conocer y analizar la literatura científica existente sobre el fenómeno del acoso escolar en alumnos con TEA, la búsqueda realizada proporcionó 12 estudios de diferentes diseños y características que permitieron dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

En relación al primer objetivo planteado, los estudios realizados por Campbell et al. (2019), Hwang et al. (2018) y Schrooten et al. (2016) coinciden en que los alumnos con TEA presentan una participación significativamente mayor en el acoso escolar que sus compañeros neurotípicos.

Antes de comenzar el análisis de los artículos seleccionados en el presente estudio, y debido a las características propias del TEA, se suponía

que uno de los principales roles a desempeñar por estudiantes con TEA sería el de víctima, pues sus deficiencias en la comunicación social y en la creación de redes de amistad, así como su inflexibilidad podían convertirlos en blancos fáciles de abuso. No obstante, no se tenía suficiente información para poder realizar suposiciones con respecto a su actuación desde otros roles. Tanto Campbell et al. (2019) como Hwang et al. (2018) confirman la primera suposición y concuerdan en que los estudiantes con autismo adquieren el papel de víctima de forma significativamente mayor que el resto de alumnos de desarrollo típico, según Schrooten et al. (2016) esta afirmación solo es correcta cuando hablamos de alumnas con TEA pero no se cumple en los alumnos. En este apartado es relevante destacar tres cosas:

En primer lugar, Campbell et al. (2019) y Hwang et al. (2018) no encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en sus estudios, teniendo en cuenta que, debido a las particulares características del trastorno, la muestra estuvo compuesta en su mayoría por chicos.

En segundo lugar, el contexto de estudio es diferente, la investigación de Campbell et al. (2019) y Hwang et al. (2018) se llevó a cabo en aulas ordinarias mientras que Schrooten et al. (2016) compararon el comportamiento de estudiantes neurotípicos en aulas ordinarias con el de estudiantes con autismo en aulas de educación especial.

Por último mencionar que Cook et al. (2016), que llevó a cabo su estudio únicamente con niños, determinó que las victimizaciones de los escolarizados en aulas ordinarias eran notablemente superiores a los de las aulas de educación especial, no obstante hay que tener en cuenta que se trata de un estudio cualitativo y con una muestra de pequeño tamaño (n=11).

En lo que respecta al rol de acosador también existen resultados dispares, en esta ocasión los resultados de Campbell et al. (2019) y Schrooten et al. (2016) coinciden en que los alumnos con TEA y los neurotípicos ejercen el bullying en la misma medida, mientras que Hwang et al. (2018) puntualiza que si el TEA aparece de forma comórbida con otros trastornos de la conducta, como hiperactividad, agresividad, problemas de comportamiento o déficit de atención, estos estudiantes pueden llegar a efectuar el acoso de forma significativamente mayor que sus compañeros de desarrollo típico, asimismo, la ausencia de esta comorbilidad convierte el TEA en un factor protector a desempeñar el papel de acosador. Desde otro punto de vista, Chou et al. (2020) introduce el rol víctima-acosador, en el que se identifica a un porcentaje notable de estudiantes, este rol podría estar relacionado con el “ciclo de violencia” acuñado por Ruiz-Nareo et al. (2020) en el que aquellos individuos sometidos a situaciones violentas de forma continuada pueden intercambiar su rol en el mismo u otros contextos convirtiéndose así en agresores (Ruiz-Narezo et al.

2020).

Por otro lado Liu et al. (2019) señalan que aquellos individuos diagnosticados de autismo que manifiestan un mejor reconocimiento facial de emociones son más propensos a ejercer bullying sobre sus compañeros. Asimismo, sorprenden los resultados obtenidos por Hwang et al. (2017), pues demuestran una alta capacidad de los estudiantes con TEA para diferenciar situaciones de acoso escolar de situaciones no violentas a través de la interpretación de pictogramas, capacidad que en la mayoría de casos supera la de sus compañeros neurotípicos (Hwang et al., 2017). Estos resultados son inesperados si tenemos en cuenta que en muchas ocasiones las dificultades sociales que padecen las personas con TEA les impide detectar que están siendo víctimas de acoso (Hernández, 2017), este hallazgo puede deberse a que, si bien la mayoría de autistas tienen dificultades para entender el sentido de algunas palabras o frases, suelen responder bien a elementos visuales, por este motivo la utilización de imágenes o pictogramas que representan elementos concretos o abstractos les ayuda a entender más fácilmente diferentes situaciones del mundo real (García, 2020).

Referente al segundo objetivo, Bitsika et al. (2020) y Ochi et al. (2020) coinciden en que existe una relación significativa entre el rechazo a asistir a la escuela que manifiestan los alumnos con TEA y ser víctima de acoso, convirtiéndose en el principal motivo de ausencia al centro escolar según Adams (2021), además, todos los estudios analizados concuerdan en que ser víctima de acoso escolar está relacionado con el padecimiento de mayores tasas de ansiedad y depresión (Bitsika et al., 2020; Chou et al., 2020).

Para finalizar, de los dos programas de prevención al acoso escolar analizados por Liu et al. (2018), el ToMPT podría ser el de mayor eficacia comprobada, pues tanto los progenitores como los alumnos coinciden en un descenso significativo de las victimizaciones tras su implantación, a diferencia de el SST en el que los progenitores no observan dicho descenso. No es de extrañar que se obtengan buenos resultados tras la aplicación del programa ToMPT si tenemos en cuenta que algunas de las mayores dificultades que presentan los individuos con TEA están relacionadas con el escaso desarrollo de la Teoría de la Mente, por lo que un entrenamiento de esta habilidad les puede facilitar la comprensión de conductas ajenas, así como el establecimiento de vínculos de amistad con sus compañeros. En el caso del programa de tutorías por pares evaluado por Bradley (2018), no es comparable con los anteriores, pues únicamente tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes. No obstante, es necesario recalcar como punto a favor de este estudio frente a al de Liu et al. (2018) que la muestra está conformada por alumnos diagnosticados por TEA en general y no solamente por aquellos de alto funcionamiento, alumnos que tras la aplicación del programa afirman sentirse más integrados en las aulas, tanto

social como académicamente.

6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Si algo hemos sacado en claro tras esta revisión sistemática es que el acoso escolar es un fenómeno frecuente en extremo en todos los centros educativos, tanto ordinarios como de educación especial, y que supone un detrimento de la calidad de vida del alumnado, pudiendo favorecer la aparición de trastornos de depresión y ansiedad, así como un rechazo escolar temprano con sus correspondientes consecuencias académicas. Todo esto se resume en la necesidad de investigar, desarrollar y aplicar protocolos de prevención y lucha contra el bullying eficaces. Como hemos visto, ya existen algunos que muestran resultados alentadores como el ToMPT, el SST y la tutorización por pares que pueden empezar a aplicarse en las aulas con el fin de lograr el objetivo común de todos los docentes, una educación inclusiva.

También es necesario mencionar que durante la realización de este estudio se han encontrado una serie de limitaciones como las que se nombran a continuación:

- Escasez de artículos relacionados con los objetivos específicos.
- Variedad de diseños en los estudios incluidos y tamaño reducido de la muestra en algunos de ellos.
- País de origen de la muestra. Ninguno de los estudios ha sido realizado en nuestro país y solo tres dentro de Europa por lo que habría que tener en cuenta la existencia de diferencias culturales y sociales a la hora de extrapolar a nuestro país los resultados encontrados.

Por último, y con respecto a líneas de investigación futuras, sería interesante analizar el fenómeno del acoso escolar en alumnos con TEA en nuestro país, así como analizar profundidad los programas de prevención al acoso escolar, siendo interesante la elaboración de un estudio del programa de tutorización por pares que incluya a los progenitores, así como un estudio del ToMPT en el que la muestra esté formada por alumnos con TEA en general y no únicamente por aquellos con altas capacidades. También sería de interés la elaboración de un estudio experimental que determine la eficacia de la utilización de pictogramas en la detección temprana del bullying, pues puede ser un mecanismo eficaz de comunicación para aquellos individuos TEA que presenten limitaciones en la comunicación oral y escrita

7. Referencias bibliográficas

Adams, D. (2021). Child and parental mental health as correlates of school non-attendance and school refusal in Children on the autism spectrum. REIF, 2022, 7, 89-104 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30,1–13. doi: 10.1007/s10803-021-05211-5.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnosis and statistical manual of mental disorders* (5 th ed.).
- Bitsika, V., Heyne, D.A., & Sharpley, C.F. (2021). Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1081-1092. doi: 10.1007/s10803-020-04610-4.
- Bradley, R. (2016). ‘Why single me out?’ Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British journal of special education*, 43, 272-288.
- Campbell, M., Hwang, Y., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Saggars, B., & Carrington, S. (2017). Bullying Prevalence in Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41, 101-122. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>.
- Chou, W.J. Wang, P.W., Hsiao, R.C., Hu, H.F., & Yen, C.F. (2020). Role of School Bullying Involvement in Depression, Anxiety, Suicidality, and Low Self-Esteem Among Adolescents With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Front Psychiatry*, 11:9. doi: 10.3389/fpsy.2020.00009.
- Comité Español de representantes de personas con discapacidad (CERMI) (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings. *British Journal of Special Education*, 4, 250-271.
- Frith, U. (2004). Emmanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *The Journal of Child Psychology Psychiatry*, 45, 672-686. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x>
- García, I. (2020). Herramientas para trabajar escenarios cotidianos de conflicto con escolares y adolescentes con autismo. *Conrado: Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16, 280-285.
- Hernández, J. M. (2017). Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias. *Revista Española de Discapacidad*, 6, 327-329.
- Hwang, S., Kim, Y.S., Koh, Y.J., & Leventhal, B.L. (2018). Autism Spectrum Disorder and School Bullying: Who is the Victim? Who is the

- Perpetrator? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 225-238. doi: 10.1007/s10803-017-3285-z.
- Hwang, Y.K., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Saggars, B., Carrington, S., & Hand, K., (2017). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (4), 391-408.
- Liu, M.J., Ma, L.Y., Chou, W.J., Chen, Y.M., Liu, T.L., Hsiao, R.C., Hu, H.F., & Yen C.F., (2018). Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191271>.
- Liu, T.L., Wang, P.W., Yang, Y.C., Shyi, G.C., & Yen, C.F., (2019). Association between Facial Emotion Recognition and Bullying Involvement among Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 16 (24). doi:10.3390/ijerph16245125.
- Martín, A., (2018). PICTAR: una herramienta de elaboración de contenido para personas con TEA basada en la traducción de texto a pictogramas.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S.I., (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 17-24. doi: 10.1186/s13034-020-00325-7.
- Ruiz-Narezo, M., Santibañez, R., & Laespada, T., (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72 (1), 117-132.
- Schrooten, I. Scholte, R., Cillessen, A., & Hymel, S., (2016). Participant Roles in Bullying Among Dutch Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47,874-887. doi:10.1080/15374416.2016.1138411.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Conferencia de las Naciones Unidas en Salamanca, España.