



Universidad Autónoma
de Madrid



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2023

Contribuciones
contemporáneas a la
educación

VOLUMEN 41

doi.org/10.15366/tp2023.41
ISSN en línea: 1989-8614

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Equipo editorial

Dirección:

María Ángeles Gutiérrez García, Universidad Autónoma de Madrid, España

Jessica Cabrera Cuevas, Universidad Autónoma de Madrid, España

Leandra Vaz Fernandes Catalino Procopio, Universidad Autónoma de Madrid, España

Consejo Editorial

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid, España

Rosario Cerrillo Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rosa María Esteban Moreno, Universidad Autónoma de Madrid, España

María Reina Ferrández Berruoco, Universitat Jaume I, España

Maria Assunção Flores Fernandes, Universidade do Minho, Portugal

Ángel García del Dujo, Universidad de Salamanca, España

José Luis Gaviria Soto, Universidad Complutense de Madrid, España

Jorge Gorostiaga, Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España

Sarah Howie, Stellenbosch University International, Sudáfrica

Renato Huarte Cuéllar, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld, Alemania

Joël Lebeaume, Université Paris Descartes, Francia

Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Antonio Medina Revilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares, España

Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, España

Soledad Rappoport Redondo, Universidad Autónoma de Madrid, España

Charo Reparaz Abaitua, Universidad de Navarra, España

Paul Standish, University College of London, Reino Unido

Bianca Thoilliez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Javier Manuel Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, España

José María Vitaller Talayero, Universidad Autónoma de Madrid, España

Miguel Ángel Zabalza Beraza, Universidade de Santiago de Compostela, España

Consejo Asesor

Rolf Arnold, Technische Universität Kaiserslautern, Alemania

Mercedes Blanchard Giménez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Joana Darc Cavalcanti, Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Francisco Esteban Bara, Universitat de Barcelona, España

Melchor Gómez García, Universidad Autónoma de Madrid, España

María Teresa González González, Universidad de Murcia, España

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España

Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, España

Naomi Hodgson, Liverpool Hope University, Reino Unido

Eva Jiménez García, Universidad Europea de Madrid, España

Silvana Longueira Matos, Universidade de Santiago de Compostela, España

Esther López-Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Vladimir Marim, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Mario Martín Bris, Universidad de Alcalá de Henares, España

Lorraine McIlrath, National University of Ireland Galway, Irlanda

Andrés Mejía, Universidad de Los Andes, Colombia

Héctor Monarca, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España, España

Héctor Opazo Carvajal, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Joaquín A. Paredes Labra, Universidad Autónoma de Madrid, España

Andrés Payà Rico, Universitat de València, España

Chenda Ramírez Vega, Universidad Viña del Mar, Chile

Marcos Vinícios Rabelo Procopio, Universidad Complutense de Madrid, España

Celia Maria Ribeiro de Vasconcelos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Brasil

Miguel Ángel Santos Guerra, Universidad de Málaga, España

ÍNDICE

Presentación Número 41.....	i
<i>Leandra Vaz Fernandes Catalino Procopio</i>	

ARTÍCULOS

Análisis de la formación sobre igualdad, coeducación y género en el Grado de Educación Social.....	1
<i>Empar Guerrero Valverde y Alicia Sentí Calabuig</i>	

1ª Aula Pública dos calouros de pedagogia noturno: Debates sobre a educação	14
---	----

Karen Cristiane Pereira de Moraes; Letícia Paiva Muscope; Suelen Chuquel Aamaral y Lucia Fátima Roynes Nunes

El enfoque competencial a través de una situación de aprendizaje gamificada en inglés como lengua extranjera.....	23
<i>Sergio David Francisco Déniz y Daniella García Pérez</i>	

El Aprendizaje Basado en el Juego. Propuesta de fases para su implementación para Matemáticas en Educación Infantil	42
<i>Ana María Martín Ollero</i>	

La educación sexual en la etapa de infantil: percepciones del profesorado	53
<i>Nabia Intxausti-Intxausti y Klara Atxukarro Goñi</i>	

Programa para promover el bienestar emocional y prevenir la patologización en el alumnado de bachillerato tras el impacto del COVID-19.....	66
<i>Esther Mercado-Garrido y Elena López-de-Arana Prado</i>	

Evaluación de experiencia dual en formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria.....	83
<i>Lara Yáñez-Marquina; Zoe Martínez de la Hidalga y Lirio Flores-Moncada</i>	

Perspectiva de género en el aula: análisis de la reescritura fílmica de un mito clásico.....	106
<i>María de la Luz García Fleitas</i>	

PRESENTACIÓN

Estimados lectores,

La gran relevancia del campo educativo actual radica en su capacidad para adaptarse y responder a los retos de la sociedad contemporánea, a través de la formación continua de los docentes y la implementación de metodologías innovadoras que promuevan una educación inclusiva, significativa y transformadora.

El Volumen 41 de la revista "Tendencias Pedagógicas", titulado "Contribuciones contemporáneas a la educación", presenta investigaciones y experiencias pedagógicas relevantes para el ámbito educativo actual. Este número destaca la diversidad de enfoques y metodologías, abarcando temas como la formación docente, el uso de tecnologías digitales, la coeducación, la educación emocional, la práctica dual y la pedagogía inclusiva, con el objetivo de adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante cambio y atender las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

El primer artículo, de Guerrero Valverde y Sentí Calabuig, ofrece un análisis exhaustivo sobre la formación en igualdad, coeducación y género en el Grado de Educación Social, sentando las bases para la discusión sobre la inclusión en la educación superior.

Pereira de Morais y colaboradores presentan un interesante estudio sobre la 1ª Aula Pública de los calouros de pedagogía nocturno, donde se discuten temas cruciales sobre la educación y su impacto en la comunidad.

Déniz y García Pérez proponen un enfoque competencial a través de una situación de aprendizaje gamificada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacando la importancia de la motivación en el aprendizaje.

Martín Ollero se adentra en el Aprendizaje Basado en el Juego, proporcionando un marco práctico para su implementación en matemáticas en educación infantil, lo que contribuye a la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos.

En el ámbito de la educación sexual, Intxausti-Intxausti y Atxukarro Goñi exploran las percepciones del profesorado en la etapa infantil, un tema que sigue siendo vital en la formación integral de los estudiantes.

Mercado-Garrido y López-de-Arana Prado presentan un programa destinado a promover el bienestar emocional del alumnado de bachillerato, en respuesta a los desafíos ocasionados por la pandemia de COVID-19.

Yáñez-Marquina, Martínez de la Hidalga y Flores-Moncada evalúan la experiencia dual en la formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria, aportando valiosas perspectivas sobre la práctica docente.

Finalmente, De la Luz García Fleitas analiza la perspectiva de género en el aula a través de la reescritura fílmica de un mito clásico, invitando a reflexionar sobre las narrativas de género en la educación.

En resumen, este volumen no solo ofrece un compendio de investigaciones significativas, sino que también busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre prácticas educativas contemporáneas. Esperamos que los artículos presentados sean de interés y utilidad para todos los profesionales de la educación.

Saludos cordiales,

Leandra Fernandes Procópio



Análisis de la formación sobre igualdad, coeducación y género en el Grado de Educación Social

Analysis of the training on equality, coeducation and gender in the Degree of Social Education

Empar Guerrero Valverde 
e-mail: empar.guerrero@ucv.es
Universidad Católica de Valencia, España

Alicia Sentí Calabuig 
e-mail: alicia.senti@mail.ucv.es
Universidad Católica de Valencia, España

Resumen

Desde que se aprobó en España la Ley Orgánica 1/2004, de 22 de marzo, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, las Universidades deben fomentar la formación, docencia e investigación en igualdad de género. En este artículo se analiza la formación que el alumnado del grado de Educación Social recibe sobre igualdad, género y/o coeducación. Para ello se ha llevado a cabo una investigación cualitativa en la que se han examinado los planes de estudio de las 37 universidades españolas que lo ofertan y se han estudiado 1.412 guías docentes de las materias de todos los cursos. Además, se ha realizado una investigación cuantitativa con una muestra de 82 estudiantes de 4º curso de educación social de las dos universidades de Valencia que ofrecen estos estudios. Los resultados muestran que existe una falta de formación en temas de igualdad, género y/o coeducación en el grado de educación social, ya que solo se encuentran estos términos en 29 de todas las guías docentes examinadas, y el alumnado percibe haber recibido poca o ninguna formación en estos temas, aunque la considera necesaria tanto para la realización de sus prácticas curriculares como para el desempeño profesional.

Palabras clave: Igualdad, coeducación, género, educación social, universidad.

Abstract

Since the Organic Law 1/2004, of March 22, December 28, on Comprehensive Protection Measures against Gender Violence, was approved in Spain, Universities must promote training, teaching and research in gender equality and not discrimination. This article analyzes the training that students of the Social Education degree receive on equality, gender and/or coeducation. For this, qualitative research has been carried out in which the study plans of the 37 Spanish universities that offer it have been examined and the 1,412 teaching guides of the subjects of all the courses have been studied. In addition, quantitative research has been carried out with a sample of 82 students in the 4th year of social education from the two universities of Valencia that offer these studies. The results show that there is a lack of training on issues of equality, gender and/or coeducation in the degree of social education, since these terms are only found in 29 of all the teaching guides examined, and the students perceive that they have received little or none. training in these subjects, although he considers it necessary both for carrying out his curricular internships and for his professional future.

Keywords: Equality, coeducation, gender, social education, university.

Recibido / Received: 16/06/2022

Aceptado / Accepted: 01/03/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Guerrero Valverde, E. y Sentí Calabuig A., (2023). Análisis de la formación sobre igualdad, coeducación y género en el Grado de Educación Social. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 1-13. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.001>

1. Introducción

Las sociedades actuales perpetúan relaciones de poder especialmente entre hombres y mujeres desembocando en desigualdad, discriminación y/o violencia de género. En las últimas décadas tanto a nivel internacional (ONU) como europeo (Directrices de la Unión Europea), se reconoce como principio fundamental la igualdad de trato entre hombres y mujeres y se propone a los estados integrar políticas y acciones dirigidas a este fin. No obstante, aunque el pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley es un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente por lo que se hace necesario desarrollar una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones de discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres (BOE, 2007).

En España se han aprobado dos Leyes cuyo objetivo principal ha sido centrar el foco en la igualdad y en la violencia de género. La primera que se aprobó fue la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la segunda Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, reconociéndose en ambas la necesidad de incorporar en el ámbito educativo (en todas las etapas) acciones dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres, incidiendo en: a) la necesidad de que la universidad fomente la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres y promueva la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) la creación de postgrados específicos; y c) la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia (BOE, 2004; BOE, 2007). Este marco legislativo constituye un punto importante para el avance de la eliminación de las barreras de género, pero por lo visto no suficiente, para conseguir la igualdad real (Pastor & Acosta, 2016).

Para lograr esta igualdad real y superar los sesgos de género y sexismo que siguen siendo características cotidianas de nuestra sociedad y un problema actual en las universidades (Yarrow, 2021), no basta con hacer cambios únicamente a nivel legislativo sino que se debe avanzar hacia la plena comprensión del concepto de igualdad de género en todas las instituciones, sobre todo en la educativa, incorporando y visibilizando perspectivas de igualdad de género en sus políticas, en las acciones del día a día y en los planes de estudio (Larruzea-Urkixo, et al. 2021).

Diferentes autoras (Asián-Chaves et al., 2015; Bas-Peña, et al. 2015; Anguita-Martínez, 2011) consideran que actualmente los planes de estudio de las titulaciones que forman a profesionales del ámbito educativo o socioeducativo carecen de dicha perspectiva y la formación inicial de estos dista mucho de responder a las necesidades actuales en términos de igualdad, género y coeducación, siendo clave para propiciar una nueva visión de las relaciones de género y que estas sean más equitativas.

2. Igualdad, género y coeducación

Históricamente las mujeres han sido excluidas de casi todos los ámbitos, generando desigualdades en los diferentes espacios de la vida de las personas, como son el familiar, laboral y/o social, aunque la igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal y un derecho fundamental del sistema democrático (Azorín-Abellán, 2017). Estas desigualdades se deben a los estereotipos de género marcados repetidamente durante décadas y a todas las creencias que están arraigadas en cada sociedad incidiendo en las diferencias entre hombres y mujeres.

El concepto género nace en los años 70 con los primeros movimientos sociales feministas, hace

referencia a una construcción sociocultural y corresponde al conjunto de ideas, representaciones, valores y normas sobre lo que es ser hombre o ser mujer (Arcos et al. 2006). Esto provoca que las mujeres, en tanto grupo social, tengan menos oportunidades que los hombres de formar parte de la esfera pública y cuando se sitúan en ella disponen de menos recursos, creando desajustes entre hombres y mujeres a nivel social y económico (Connell & Pearse, 2015). Por ello, es importante llevar a cabo acciones que eliminen esa exclusión y discriminación histórica y así, acortar las brechas entre mujeres y hombres de manera que se establezcan unas bases para la igualdad real entre los dos géneros, tratándolos con el mismo respeto y otorgándoles los mismos derechos, beneficios y oportunidades (ONU, 2015).

La búsqueda de la igualdad debe ser un elemento central en la sociedad en la que vivimos, donde cada persona respete a los demás miembros y donde cada uno desarrolle un papel que le permita aprovechar su potencial al máximo (Mayorga, 2018), para lo cual resulta necesario fomentar la equidad de género, concebida como la capacidad de ser justo y equitativo con mujeres y hombres, así como la igualdad de género, expresada en términos de igualdad de oportunidades, derechos, responsabilidades e iguales posibilidades de acceso a los recursos (Alfonso-Gallegos & Pino-Bermúdez, 2011), con el fin de prevenir, evitar o atajar relaciones marcadas por el poder ejercido del hombre hacia la mujer.

Uno de los desafíos para alcanzar el objetivo del desarrollo humano es la superación de las brechas de género en todos los ámbitos de la sociedad y potenciar las capacidades de las mujeres como fuente de autonomía y empoderamiento, siendo una oportunidad para acelerar el desarrollo económico y social de los países (Baute-Rosales, et al. 2017). Estas mismas autoras afirman que los temas de género y las preocupaciones por la igualdad y la equidad involucran no solo a las mujeres, sino también a los hombres, sin exclusión por sus diversidades en tanto la edad, el color de piel, la etnia, la orientación sexual o identidades de género, siendo la educación un elemento imprescindible para lograr la liberación de las mujeres y provocar el cambio en la vida privada y pública.

No obstante, llevar a cabo una educación desde la igualdad de género es más complicado de lo que suele atribuirse ya que no es suficiente con que las instituciones educativas no sean sexistas, sino que “es necesario neutralizar influencias que provienen de otros sectores sociales, tratando de eliminar un prototipo ancestral de relación, fundamentado en un sistema patriarcal y androcéntrico de la sociedad que es propenso a reproducirse generacionalmente mediante mecanismos firmemente establecidos” (Gallardo-López & Gallardo-Vázquez, 2019, p. 32).

En definitiva deben elaborarse planes basados en el principio de coeducación lo que conlleva una educación basada en el principio de igualdad de oportunidades y desarrollar actuaciones pedagógicas de carácter transversal que garanticen la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres sin sesgos sexistas, centradas en conocimientos, actitudes, valores y comportamientos que fomentan el desarrollo íntegro de las personas en el mundo laboral, familiar y social (Pallarés-Piquer, 2019), sin ningún tipo de discriminación.

A pesar de los avances que se han originado en los últimos años en cuestiones de igualdad y prevención de la violencia de género, los estereotipos sexistas tradicionales siguen estando presentes en nuestra cultura y sociedad y se manifiestan en las personas, independientemente de su edad, sexo o condición social (Gallardo-López & Gallardo-Vázquez, 2019). Por ello la coeducación sigue siendo un desafío para la escuela, a pesar del largo camino recorrido y de las numerosas leyes dictadas en favor de la igualdad (Ugalde et al. 2019). Para conseguir alcanzar la coeducación como modelo pedagógico se deben reformular algunos aspectos del currículo educativo, diseñar nuevos modelos organizativos en cuanto a tiempos o recursos, y aplicar medidas y actuaciones para convertir la escuela en un medio de transformación social (Ruiz-Repullo, 2017), incluyendo no solo centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria, sino también los centros de educación superior.

3. La formación del alumnado del Grado de Educación Social

Las universidades contribuyen a la transmisión de pautas sobre las relaciones de género, de forma explícita o implícita a través de la presencia o ausencia de perspectiva de género en las actividades de investigación, en la docencia, en la asignación de cargos o en los contenidos curriculares (Arcos et al.

2006)

En este sentido, en 2007 se aprobó la Ley Orgánica 4/2007 de 12 abril de universidades en la que se reconoce el papel de la dicha institución como transmisora de valores como la tolerancia y la igualdad entre hombres y mujeres y se especifica la necesidad de introducir programas específicos sobre igualdad de género, con el fin de conseguir una igualdad real. Además, existe en este momento un anteproyecto de Ley de Universidades (2022) en el que se vuelve a incidir en la necesidad de desarrollar, desde las instituciones universitarias, acciones para favorecer una equidad real o introducir una perspectiva de género en la formación del estudiantado. No obstante, todavía se está lejos de alcanzar los objetivos planteados en los documentos oficiales.

Pinedo-González, et al. (2018) afirman que, además, existe poca o nula formación del estudiantado universitario en materia de igualdad, género y coeducación, tanto a nivel específico como transversal y, aunque el profesorado universitario, en general, tiene una actitud favorable hacia la equidad de género que se evidencia en el trato igualitario hacia el alumnado, también existe una presencia considerable de discriminación en las relaciones cotidianas en clase (Merma-Molina, 2017). El compromiso y la acción social de la universidad con la educación y la igualdad constituyen un componente esencial en la búsqueda de sociedades democráticas, abiertas, tolerantes e igualitarias (Lorente, 2015), para lo cual, los planes de estudio de los Grados universitarios deben estar diseñados atendiendo a estos principios, especialmente cuando se trata de formar a profesionales de las ciencias de la salud o de las ciencias sociales entre los que se encuentra la Educación Social.

La diplomatura de Educación Social se crea en España en 1991 y en 2007 se aprueba el Grado de este título. Con ello, esta titulación se diseña para ser realizada en cuatro años, tal y como sucede con el resto de las titulaciones universitarias. El educador y la educadora social son profesionales que llevan a cabo acciones socioeducativas con personas y/o grupos, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social y promueve la educación a lo largo de toda la vida a través de la participación y el desarrollo del espíritu crítico (Bas-Peña et al. 2015).

Los y las profesionales de la Educación Social intervienen en contextos diferentes (centros educativos, centros de acogida de menores, centros de atención a diferentes colectivos, departamentos municipales de servicios sociales, etc.) y con colectivos diversos (menores, familias y mujeres en riesgo de exclusión social, tercera edad, inmigración, etc.). Además, sus acciones se desarrollan tanto en el ámbito de la prevención como de la intervención y algunas de sus funciones son: el acompañamiento en procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora personal o social; desarrollar intervenciones relacionadas con aprendizajes sociales y la promoción en y desde grupos o comunidades; gestionar, coordinar y/o dirigir recursos socioeducativos; y diseñar, implementar y evaluar programas educativos y/o socioculturales (dirigidos a distintos colectivos).

En cada uno de estos ámbitos los educadores y las educadoras sociales deben garantizar un trato igualitario y respetuoso hacia todas las personas con las que intervienen. Por ello, su formación debe estar basada en el conocimiento e interiorización de herramientas socioeducativas que fomenten la igualdad de género y en el aprendizaje de cómo diseñar e implementar programas coeducativos que garanticen y promuevan estos principios. Desde la universidad se debe formar a futuros profesionales de la educación social que sean capaces de dar respuestas adecuadas a las demandas sociales y a situaciones relacionadas con la igualdad de género y hacerlo desde un modelo pedagógico coeducativo.

Pero las universidades españolas, ¿forman educadores y educadoras sociales en temas de igualdad, género, o coeducación? ¿se ha diseñado el grado de educación social con materias específicas en las que se aborden estos temas? ¿El tipo de formación es teórico o es práctico?

Para dar respuesta a estas cuestiones el objetivo general de esta investigación es analizar la formación que el alumnado de educación social recibe sobre igualdad, coeducación y género. En relación con este objetivo abordamos las siguientes cuestiones:

- Determinar el número de materias que contienen estos términos, de forma específica.
- Identificar si estos conceptos se encuentran en el enunciado de la materia, en los objetivos o en los contenidos.
- Analizar el tipo de formación que reciben en estos temas (teórica o práctica).

- Analizar la percepción del alumnado respecto a la necesidad de recibir esta formación.

4. Metodología

La formación del estudiantado universitario en general, y del Grado de Educación Social en particular, sobre temas de igualdad, coeducación y género, es importante puesto que se les debe formar en competencias que les hagan capaces de proporcionar respuestas a las diferentes situaciones relacionadas con estos temas, especialmente si se tiene en cuenta que son profesionales que desarrollan su intervención en contextos diferentes, con realidades diversas y sus actuaciones deben favorecer la justicia social, la equidad y el cambio tanto individual (de las personas con las que se interviene) como colectivo (transformando comunidades). Pero a menudo la necesidad de formación en estos temas no concuerda con la realidad de lo que sucede en las aulas.

Para conocer la formación que actualmente se está dando en el Grado de Educación Social sobre los temas de igualdad, coeducación y género se ha diseñado esta investigación con un enfoque cualitativo y cuantitativo.

4.1 Muestra

La muestra ha estado formada por las 83 universidades repartidas por todo el territorio nacional, 50 de ellas son públicas y 33 privadas. De todas ellas, 37 ofertan el Grado de Educación Social, y de estas solo 23 ofertan alguna asignatura relacionada con los constructos señalados.

Respecto a las guías docentes se han revisado un total de 1.412 guías, seleccionando solo las 29 que contenían alguno de los tres constructos (igualdad, género y/o coeducación), en el título, en los objetivos y/o en los contenidos.

Por último, se ha contado con una muestra obtenida mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia de 82 estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Social de las dos universidades que imparten el Grado de Educación Social en Valencia (España). El 85.2% han sido mujeres y el 14.8% han sido hombres. El 79.3% del estudiantado tienen entre los 20-24 años; el 12.3% entre los 25-29 años y el 8.4% más de 30.

4.2 Procedimiento

El estudio se ha llevado a cabo durante el curso 2021-2022. Para recabar los datos cualitativos se hizo una primera búsqueda de las universidades españolas que ofrecen el Grado de Educación Social, para posteriormente, estudiar las guías docentes de todas las materias de estas universidades y seleccionar sólo aquellas que se enmarcaban dentro de los siguientes criterios de búsqueda: (1) que en el título de las asignaturas se reflejara de forma explícita alguno de los siguientes conceptos: igualdad, género, coeducación; (2) Que estén reflejados de forma explícita en el contenido de las asignaturas (aunque no esté en el título de éstas); (3) Que estén en los objetivos. Se ha optado por seleccionar solo aquellas en las que se reflejen estos términos de forma explícita ya que de no ser así no se garantiza la formación del alumnado en estos temas. Para analizar los datos cualitativos se ha utilizado el Software ATLAS.ti, v.8.

Para la obtención de datos cuantitativos se ha diseñado un cuestionario on-line dirigido a alumnado de 4º de Educación social de las dos universidades que imparten el Grado de Educación Social en Valencia (España) con el fin de obtener información sobre la percepción que este estudiantado tiene acerca de la formación recibida en materias de igualdad, género y coeducación. Para analizar los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS, versión 22.0.

4.3 Instrumento

El cuestionario utilizado con el alumnado estaba formado por 12 ítems diseñado con escala Likert del 1 al 5 (1 nada, 5 mucho). Este instrumento es una adaptación de los cuestionarios sobre la formación en temas de género de estudiantes del Grado de Educación Social de Bas-Peña et al., (2015), con una fiabilidad de 0.85 (alfa de Cronbach).

5. Resultados

En este apartado se muestran, en primer lugar, los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de los planes de estudio de las universidades que imparten educación Social, identificando las asignaturas que recogen los términos igualdad, coeducación y/o género de forma explícita. En segundo lugar, se analizan las guías docentes de las asignaturas que contienen alguno de estos términos en el título, en los objetivos y/o en el contenido. En tercer lugar, se muestran los resultados obtenidos con el cuestionario diseñado con escala Likert del 1 al 5 (1 nada, 5 mucho), dirigido a alumnado de 4º curso del Grado de Educación Social.

5.1 Resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de los planes de estudio

En lo que respecta a los planes de estudio del Grado de Educación Social solo 23 universidades, de las 37 que lo imparten, tienen en sus planes de estudio asignaturas que, de forma específica contienen alguno de estos tres constructos (tabla 1).

Tabla 1

Nº de Universidades que ofertan asignaturas específicas de igualdad, género, coeducación en el Grado de Educación Social

Comunidad Autónoma	Nº de Universidades
Andalucía	6
Cataluña	4
Castilla La Mancha	1
Castilla y León	4
Galicia	2
Islas Baleares	1
Islas Canarias	1
La Rioja	1
Madrid	2
País Vasco	1

Se han revisado las 1.412 materias que componen los Grado de Educación Social y se han identificado 29 asignaturas (el 2.05%) que contienen alguno de estos términos, bien en el título, en el contenido o en los objetivos. De estas, 14 son obligatorias (48.29%) y 15 optativas (51.71%) (tabla 2).

Tabla 2

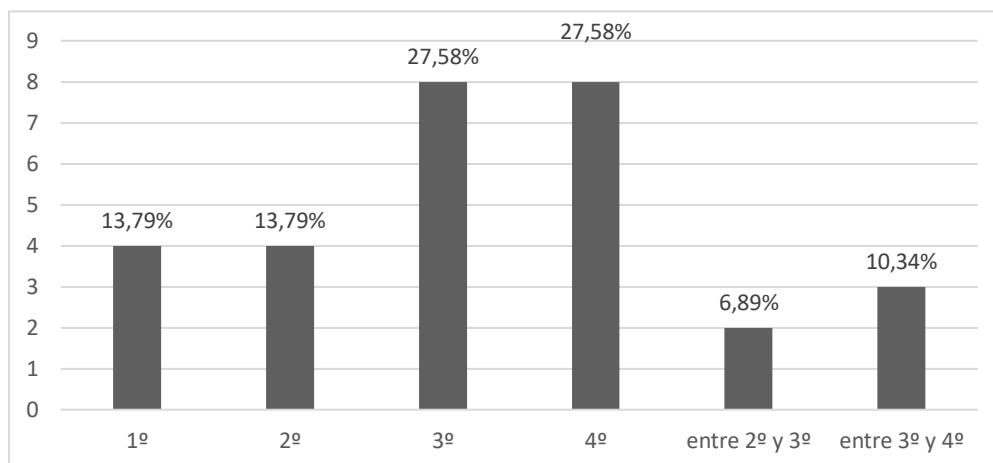
Tipo de asignatura que contiene igualdad, género, coeducación

N=29	
Asignaturas en las que aparece uno o más de los constructos (Igualdad, género y/o coeducación)	14 obligatorias (48.29%)
(2.05%)	15 optativas (51.71%)

En lo que se refiere a la distribución por cursos en los que se imparten asignaturas de género, igualdad o coeducación, el 65.50%, se imparten en los dos últimos años del grado. El 27.58% de las asignaturas se ofertan en 3º y el 27.58% en 4º. En cambio, en 1º y 2º solo se concentran el 13.79%, en cada curso. En lo que respecta a las asignaturas optativas, la guía docente determina que el alumnado puede decidir cuándo cursarlas. El 6.89% de estas asignaturas optativas se pueden cursar 2º o 3º y el 10.34% en 3º o 4º (figura 1).

Figura 1

Distribución de asignaturas por cursos



5.2 Resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de las guías docentes seleccionadas

De las 29 asignaturas identificadas, 24 contienen en el título de la asignatura alguno de los tres constructos. De ellas, el 20.83% contiene el término igualdad, el 54.16% género, y el 25% contienen los dos términos (género e igualdad). Ninguna de las materias muestra en el título el constructo coeducación. Algunos de los títulos identificados son: “Educación para la igualdad entre hombres y mujeres”; “Cambios Sociales y nuevas relaciones de género”; “Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros” (tabla 3).

Tabla 3

Relación de asignaturas que recogen en su título los conceptos igualdad, género y/o coeducación

N asignaturas	Porcentaje	Constructos	Porcentaje
24 asignaturas	82.75%	Igualdad	20.83%
		Género	54.16%
		Igualdad y género	25%
		Coeducación	0%

En cuanto a los objetivos de las asignaturas seleccionadas en el estudio, encontramos que, de las 29 asignaturas identificadas 25 tienen objetivos relacionados con uno de los tres constructos. De estas, el 16% incluyen en sus objetivos el constructo igualdad, en el 44% se muestra el término género y solo en el 4% aparece el concepto coeducación. Asimismo, hay asignaturas que recogen en sus objetivos varios conceptos de forma conjunta: igualdad y género en el 32% e igualdad, género y coeducación en el 4%. Algunos de estos objetivos son: “Identificar variables que dificultan el avance en igualdad” (en la asignatura de *Fundamentos de Sociología. Estructura Social y Desigualdad*); “Analizar críticamente las problemáticas interculturales con perspectiva de género” (en *Interculturalismo, género y educación*); “Profundizar en la acción afirmativa, en la discriminación positiva y en el mainstreaming de género como herramienta fundamental de las políticas de igualdad” (en la materia de *Género y sociedad*); “Incorporar la coeducación como elemento imprescindible de la educación social inclusiva” (en *Género, igualdad y educación*) (tabla 4).

Tabla 4

Relación de asignaturas que recogen en sus objetivos los conceptos igualdad, género y/o coeducación

N asignaturas	Porcentaje	Términos	Porcentaje
---------------	------------	----------	------------

25 asignaturas	86.20%	Igualdad	16%
		Género	44%
		Coeducación	4%
		Igualdad y género	32%
		Igualdad, género y coeducación	4%

En lo que respecta al contenido, 29 asignaturas recogen en su descripción igualdad, género o coeducación. Así, en el 6.89% de las guías docentes que forman parte de la muestra, se identifica en su contenido el constructo igualdad, en el 44.82% se incluye el término género y en el 3.44% aparece el concepto coeducación. Además, en determinados contenidos de las guías docentes se muestran los términos igualdad y género (31.03%), género y coeducación (6.89%) o igualdad, género y coeducación (6.89%) de forma conjunta. Algunos de los contenidos que recogen estos términos son: “Género y desigualdad social” (en la asignatura *Estructura social y desigualdad*); “La incorporación de la perspectiva de género a la intervención socioeducativa: límites y retos” (en la materia *Perspectiva de género en la intervención*); “Coeducación e intervención socioeducativa” (en *Género, procesos psicosociales e intervención socioeducativa*); “Derechos de las mujeres. Igualdad de oportunidades y coeducación” (en la de *Educación y género*) (tabla 5).

Tabla 5

Relación de asignaturas que recogen en su contenido los conceptos igualdad, género y/o coeducación

N asignaturas	Términos	Porcentaje
29 asignaturas	Igualdad	6.89%
	Género	44.82%
	Coeducación	3.44%
	Igualdad y género	31.03%
	Género y coeducación	6.89%
	Igualdad, género y coeducación	6.89%

5.3 Resultados obtenidos con el cuestionario dirigido al alumnado de 4º de Educación Social

Del total de 82 estudiantes encuestados, el 85.2% han sido mujeres y el 14.8% han sido hombres. El 79.3% están comprendidos entre los 20-24 años; el 12.3% entre los 25-29 años y el 8.4% más de 30. Todos ellos se encuentran cursando 4º curso del Grado de Educación Social.

En lo que respecta a la formación recibida sobre igualdad, el 70.7% afirman haber recibido nada (39%) o muy poca formación (31.7%), el 14.7% consideran que han recibido bastante (9.8%) o mucha formación (4.9%), y el 14.6% considera haber recibido poca formación sobre este tema. Respecto al constructo género, el 67.1 % contestan haber tenido nada (53.7%) o muy poca formación (13.4%), el 8.6% perciben haber recibido bastante (4.9%) o mucha formación (3.7%), y el 24.4% considera haber adquirido poca formación sobre género. En cuanto a coeducación, el 78.10% contestan que no ha recibido nada (52.4%) o muy poca (25.6%) formación, el 3.7% afirma haber recibido mucha formación sobre ello en la universidad, y el 18.3% considera que ha recibido poca formación (Tabla 6).

Tabla 6

Formación en igualdad, género y coeducación

		F. Igualdad		F. Género		F. Coeducación	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Válido	Nada	32	39,0%	44	53,7%	43	52,4%
	Muy Poco	26	31,7%	11	13,4%	21	25,6%

Poco	12	14,6%	20	24,4%	15	18,3%
Bastante	8	9,8%	4	4,9%	0	0
Mucho	4	4,9%	3	3,7%	3	3,7%
Total	82	100,0	82	100,0	82	100,0

Otro de los aspectos planteados en el cuestionario era acerca de las características de la formación recibida en la universidad, a partir de las tres opciones propuestas: teórica, práctica o teórico-práctica. Del 85.37% de alumnado que confirma haber recibido algún tipo de formación sobre igualdad, género y/o coeducación, el 41.48% considera que la formación recibida ha sido teórica; el 12.19% afirma que dicha formación ha sido práctica y el 31.7% constata que la formación ha sido teórico-práctica (tabla 7).

Tabla 7

Características de la formación recibida

Característica de la F.		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No he recibido formación	12	14,63%
	Teórica	34	41,48%
	Práctica	10	12,19%
	Teórico-práctica	26	31,70%
	Total	82	100,0

Respecto a la necesidad de haber recibido formación en temas de igualdad, género y/o coeducación, para la realización de las prácticas curriculares, el 65.9% de alumnado coincide en que hubieran necesitado formación sobre estas materias mucho y el 22.0% bastante, mientras que el 12.2% afirman que la han necesitado poco o muy poco. Estos resultados están en la misma línea de las respuestas que han apuntado a la pregunta sobre la necesidad de estar formados en estos temas para su futuro profesional, llegando al 96.3% los que afirman que necesitan esta formación mucho o bastante, mientras que solo el 3.7% considera que necesita estar poco formado en temas de igualdad, género y/o coeducación para su desempeño profesional (tabla 8).

Tabla 8

Necesidad formativa para prácticas profesionales y para su desempeño profesional

		Prácticas curriculares		Desempeño profesional	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy poco	3	3,7%	0	0
	Poco	7	8,5%	3	3.7%
	Bastante	18	22,0%	12	14.6%
	Mucho	54	65,9%	67	81.7%
	Total	82	100,0	82	100,0

6. Discusión y conclusiones

Las sociedades actuales reclaman profesionales que sean capaces de adaptarse a las nuevas realidades sociales. Si a esto le unimos el marco legislativo que se ha ido aprobando a lo largo de las últimas décadas en materia de igualdad y la aprobación de Leyes universitaria que reclaman una formación explícita en temas de igualdad, género y coeducación, es evidente que estos principios deben formar

parte de la formación del estudiantado en general y del universitario en particular. No obstante, se reconoce que estos no están presentes en los planes de estudio de forma explícita o lo hacen tímidamente, aunque se trate de títulos que preparan a profesionales, que, para su desempeño profesional, necesitan entender e interiorizar estos principios para incorporarlos a sus intervenciones, como sucede con los educadores y las educadoras sociales.

Tal y como se ha podido constatar en el estudio que se ha presentado, el Grado de Educación Social sí tiene asignaturas que contemplan la formación en igualdad, género y coeducación explícitamente ya que estos términos están presentes en el título, en los objetivos y/o en los contenidos, pero representa un porcentaje muy pequeño, en comparación a la totalidad de materias que componen dichos estudios. En este sentido encontramos estudios como el de Bas-Peña, et al. (2014) y Bas Peña-et al (2015) que reflejan un mayor número de universidades y un mayor número de asignaturas que incluyen materias relacionadas con estos términos, pero esto se debe a que en sus criterios de búsqueda se contemplaba también la formación transversal, incluyendo asignaturas que tratan el contenido de forma transversal. No obstante, estas autoras confirman también la falta de formación en temas de igualdad, género y coeducación en el Grado de Educación Social.

Asimismo, el hecho de que el nombre de la asignatura contenga alguno de los términos estudiados o que esta sea obligatoria, garantiza una formación específica en estos temas, aunque tal y como puede observarse, es escasa su presencia con respecto al total de materias del Grado de Educación Social. Esto confirma que en la universidad continúa existiendo una educación muy pobre en lo que respecta a estos contenidos, coincidiendo con los estudios de Resa-Ocio, (2021), lo que dificulta que el alumnado adquiera las competencias necesarias para incorporar en sus intervenciones profesionales una perspectiva de género o diseñe proyectos coeducativos.

Tal y como ha podido observarse existen asignaturas que, aunque en el título no se incluya ninguno de los tres términos, sí lo hacen en los objetivos o en los contenidos lo cual garantiza una formación específica en estos temas. El concepto género, unido al de igualdad son los que más presentes están en los objetivos de las asignaturas, al igual que ocurre cuando se trata del título, y el que menos presencia tiene es el de coeducación. En este sentido Aguilar-Ródenas (2015) considera que esto puede ser debido a una falta de preparación por parte del profesorado universitario, lo que condiciona la formación del alumnado. Donoso-Vázquez, et al. (2014) señalan también que la introducción del género en Educación Social crea un modelo de sociedad comprometida e inclusiva y que aquellas titulaciones que no introducen la perspectiva de género corren el riesgo de quedar sesgadas hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad. Por eso es destacable el hecho de que la presencia de esta perspectiva debería ser mayor y estar presente en todas las universidades que tienen esta titulación.

También en los contenidos de las 29 asignaturas que recogen alguno de estos términos tiene mayor presencia los términos igualdad y género que el de coeducación. La falta de formación en este último tema es recurrente, coincidiendo con los estudios de (Pallarés-Piquer, 2019; Vila et al., 2019). Estos autores afirman que la coeducación se erige como una dimensión social capaz de cuestionar los condicionantes tradicionales de un modelo educativo que perpetúa las desigualdades (Pallarés-Piquer, 2019), pero cuya presencia es escasa en las universidades y por tanto esto puede conducir a no adquirir estrategias profesionales para poder diseñar programas socioeducativos (Vila et al. 2019), desde una perspectiva coeducativa.

En cuanto al tipo de formación en temas de igualdad, género y coeducación esta debe estar basada en aspectos teóricos, porque se necesita una base sólida sobre los propios conceptos, como por ejemplo: identificar y comprender las causas que subyacen en la construcción social del género; conocer como fomentar de la igualdad y la equidad en las sociedades actuales y las consecuencias que tiene si no se hace (exclusión social, desigualdad, violencia de género etc.); aprender a utilizar el lenguaje inclusivo tanto escrito como hablado; o como intervenir desde una perspectiva de género, aprendiendo a diseñar planes y programas basados en elementos coeducativos. Pero también se necesita una formación práctica que favorezca la adquisición de competencias profesionales basadas en estos principios, así como el aprendizaje (y la interiorización) de actitudes y valores que comporten un cambio personal y profesional en el estudiantado (Ruiz-Repullo, 2017). Para ello es necesario contar con un profesorado formado, capacitado en igualdad y, sobre todo, que se sienta capaz de

transformar la desigualdad social en igualdad real.

Además, la casi totalidad de alumnado que ha participado en el estudio considera que hubiera necesitado tener formación sobre igualdad, género y/o coeducación para llevar a cabo sus prácticas coincidiendo con las investigaciones de Bas-Peña, et al. (2014). Y esto mismo ocurre cuando se trata de responder sobre si esta formación es necesaria para su desempeño profesional, y más si se tiene en cuenta que una de las funciones más significativas de los y las profesionales de la educación social es desarrollar acciones socioeducativas basadas en los principios de igualdad y equidad y con perspectiva de género, para lo cual es necesario diseñar planes coeducativos, y esto solo puede suceder si se les forma para que adquieran las competencias necesarias para hacerlo. Esta formación ha de estar presente de forma explícita en asignaturas concretas, pero también debe darse de forma transversal impregnando todo el grado, de modo que el alumnado pueda ir incorporando los componentes fundamentales de estos constructos y aprenda a aplicarlos no solo en sus prácticas curriculares, sino también en su desempeño profesional, aspectos que han sido reclamados por parte del estudiantado que ha formado parte del estudio.

Para que todo esto sea una realidad, deben revisarse los planes de estudio de las universidades españolas para no solo aumentar las materias específicas en temas de perspectiva de género o igualdad, sino también introducir estos principios de forma transversal en todas las asignaturas del Grado de Educación Social. Además, el profesorado, como parte implicada en la formación del estudiantado, deberá conocer cómo abordar estos contenidos, implementar una metodología adecuada y desarrollar propuestas y acciones coeducativas basadas en los principios de perspectiva de género e igualdad, y para que esto suceda es fundamental que el profesorado universitario esté también formado en estos temas.

7. Referencias

- Aguilar Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial del maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de educación*, 21 (1) 77-95 <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- Alfonso Gallegos, Y. & Pino Bermúdez, D. (2011). Ética y Género: Una reflexión necesaria. *Universidad y sociedad*, 3 (2), <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/80>
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51 <http://www.aufop.com>
- Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Márquez, M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L. & Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, universidad austral de Chile 2003-2004. *Estudios pedagógicos XXXII*, 1 33-47. DOI: 0.4067/SO718-07052006000100003
- Asián Chaves, R., Cabeza-Verdugo, F. & Rodríguez-Sosa, V. (2014). Formación en género en la universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o educación transversal? *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 35-54 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/download/3310/5811?inline=1
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista complutense de educación*, 28 (1) 45-60 DOI:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Bas Peña, E., Pérez De Guzmán, V. & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Revista interuniversitaria*, 23, 95-119. DOI:10.7179/PSRI_2014.2
- Bas Peña, E., Pérez De Guzmán, V. & Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las Universidades Españolas. *Bordon*, 67 (3), 51-66 DOI:10.13042
- Baute Rosales, M., Pérez Payrol, V., & Luque Espinoza de los Monteros, M. (2017). Estrategia de equidad de género en el entorno universitario. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 50-57 <http://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus>
- Connel, R. & Pearse, R. (2015). *Género desde una perspectiva global*. Universitat de València.

- Gallardo-López, J. A. & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Educar en Igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista educativa Hekademos*, 26, 31-39 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6985275.pdf>
- Larrueza Urkixo, N., Cardeñoso Ramírez, O., & De la Fuente Gaztaña, A. (2021). La discriminación de género autopercebida en la formación del futuro profesorado: mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista complutense educación* 32(4) 503-513 DOI:10.5209/rced.70706
- Ley Orgánica 1 de 2004. De medidas de protección integral contra la violencia de género. 28 de diciembre de 2004. Boletín Oficial del Estado, No. 313 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3 de 2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 22 de marzo de 2007. Boletín Oficial del Estado, No. 71, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4 de 2007. Por la que se modifica la ley orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de universidades. 12 de abril. Boletín Oficial del Estado, No. 89. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>
- Lorente, M. (2015). Género, capacidades y educación en los países en desarrollo. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 47-63 https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667443/JOSPOE_3_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, (18), 137-144. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Merma-Molina, G., Ávalos-Ramos, M.A. & Martínez-Ruiz, M. A. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12 (1), 103-115 DOI:10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552
- ONU MUJERES (2015). *Un marco de apoyo a la prevención de violencia contra la mujer*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/11/prevention-framework>
- Pallarés Piquer, M. (2019). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Tendencias pedagógicas*, 34, 1-4 DOI:10.15366/tp2019.34.001
- Pastor Gosálbez, I. & Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la universidad española. *Avances y retos. Investigaciones feministas*, 7 (2) 247-271 DOI:10.5209/INFE.52966
- Pinedo González, R., Arroyo González, M.J. & Berzosa Ramos, I. (2018). Género y Educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, 21, 35-51 DOI:10.18172/con.3306
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1). DOI:10.6018/reifop.390951
- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas-Revista internacional de Estudios Feministas*, 2 (1) 166-191 <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/21854>
- Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 16-36. DOI:10.15366/tp2019.34.003
- Vila, E. S., Cortés, P. & Martín, V. M. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64 DOI:10.15366/reice2020.18.1.003
- Yarrow, E. (2021). Knowledge hustlers: Gendered micropolitics and networking in UK universities. *British Educational Research Journal*, 47 (3), 579-598 DOI:10.1002/berj.3671



1ª AULA PÚBLICA DOS CALOUROS DE PEDAGOGIA NOTURNO: DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO

1ST PUBLIC CLASS FOR FRESHMEN OF EVENING PEDAGOGY: DEBATES ON EDUCATION

Karen Cristiane Pereira de Morais 
e-mail: k.cristy.p@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Letícia Paiva Muscope 
e-mail: leticiapaivamuscope@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Suelen Chuquel Aamaral 
e-mail: curriculo248@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Lucia Fátima Roynes Nunes 
e-mail: luciafrn1@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Resumo

No ano de 2019, as Universidades Federais passaram por um grande contingenciamento de verbas, sendo um dos maiores dos últimos anos. Tem como objetivo descrever as experiências de acadêmicas do curso de pedagogia noturno acerca da organização de aulas públicas para a defesa da educação. Foram três dias para organizar cinco aulas públicas que ocorreram durante a semana de 14 a 18 de novembro de 2019. Foram três dias para organizar cinco aulas públicas que ocorreram durante a semana de 14 a 18 de novembro de 2019, na semana anterior as aulas públicas comissão organizadora composta pelos acadêmicos do primeiro semestre de pedagogia, reuniram-se após a conversa com os docentes estruturaram o cronograma de atividades, distribuíram funções e organizaram todas as aulas. As aulas contaram com a participação dos professores e acadêmicos e tiveram como temas: *Fake News*, Análise de Discurso, Arte e Cultura, Necropolítica e Engajamento Estudantil. As Aulas Públicas, proporcionara a integração dos acadêmicos dos cursos noturnos do Centro de Educação nas mobilizações ocorridas no país. Atividades de interações possibilitam que os alunos participem e troquem ideias sobre os temas abordados e visibilizem ainda mais a situação atual da educação fazendo assim que estes se mobilizem e lute por melhores como todo. O engajamento dos alunos foi muito importante, ainda mais por se tratarem de alunos de primeiro semestre, a Universidade é um espaço de debates, reflexão e (re)construção de pensamento.

Palavras-chave: Aula pública, Pedagogia, Educação, Engajamento estudantil.

Abstract

In the year 2019, the Federal Universities underwent a large contingency of funds, being one of the largest in recent years. It aims to describe the experiences of academics from the night pedagogy course about the organization of public classes for the defense of education. It took three days to organize five public classes that took place during the week of November 14-18, 2019. It took three days to organize five public classes that took place during the week of November 14-18, 2019, the week before the public classes organizing committee composed of academics from the first semester of pedagogy, met after talking with the professors, structured the schedule of activities, distributed functions and organized all classes. The classes had the participation of professors and academics and had as themes: *Fake News*, Discourse Analysis, Art and Culture, Necropolitics and Student Engagement. The Public Classes provided the integration of academics from the night courses of the Education Center in the mobilizations that took place in the country. Interaction activities allow students to participate and exchange ideas on the topics covered and make the current situation of education even more visible, thus making them mobilize and fight for better ones as a whole. The engagement of students was very important, especially as they are first semester students, the University is a space for debates, reflection and

construction of thought.

Keywords: Public class, Pedagogy, Education, Student engagement

Recibido / Received: 21/06/2022

Aceptado / Accepted: 10/11/2022

Publicación en línea / Published online: 19/12/2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pereira de Moraes, K. C., Paiva Muscope, L., Chuquel Aamaral, S. y Roynes Nunes, L. F. (2023). 1ª Aula pública dos calouros de Pedagogia noturno: Debates sobre a educação. *Tendências Pedagógicas*, 41, pp. 14-22. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.002>

1. Introdução

No ano de 2019, as Universidades Federais passaram por um grande contingenciamento de verbas, sendo um dos maiores dos últimos anos, não bastando este empecilho, também, o então Ministro da Educação daquele ano, declarou que as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as Federais que fizessem “balbúrdia” (o que entendemos por manifestações a favor da educação pública) seriam “punidas” com o contingenciamento, causando uma grande revolta nos estudantes e servidores das Universidades, iniciando assim, protestos contra a atitude arbitrária do governo.

Esse discurso foi noticiado pela imprensa nacional e internacional em diversas plataformas de notícias e provocou reação da comunidade acadêmica gerando diversas manifestações por todo o país. Como as apresentadas a seguir: “Em reação aos cortes de gastos anunciados pelo governo em universidades e institutos federais, ocorreram na quarta-feira (15 de maio de 2019) protestos em todos os Estados do país, em capitais e cidades menores, por convocação de entidades estudantis” (BBC, 2019).

“Estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) iniciaram na manhã desta quarta-feira (15 de maio de 2019) uma manifestação que tranca o acesso ao campus universitário. Carregando faixas, eles protestam contra o corte de 30% nos recursos para as faculdades” (Oliveira, 2019). Protestos e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF, havendo manifestações em mais de 200 cidades do país, o presidente disse que bloqueou a verba para educação porque precisa (G1, 2019).

Dessa forma, vendo todas as manifestações realizadas pelo país, os acadêmicos do primeiro semestre 2019/2 do curso de pedagogia licenciatura noturno da Universidade Federal de Santa Maria começaram a discutir as reações originadas em diversas Instituições de Ensino, após muito debate nos intervalos das aulas e com a instauração da greve estudantil nas Instituições de Ensino Superior, os acadêmicos, se propuseram discutir com os professores na disciplina de “Seminário Integrador: Profissão Docente e Trajetórias Formativas”, estratégias de mobilização a favor da educação e das IES. Com isso, organizaram uma semana de Aulas Públicas no Centro de Educação para a comunidade acadêmica e público em geral que quisessem compartilhar dessa experiência.

O engajamento estudantil pode ser observado de maneira complementar tanto como o engajamento dos alunos dentro de suas atividades acadêmicas, como da Instituição de Ensino na organização e promoção de estratégias que favoreçam esta prática (Costa, Vitoria, 2017). Para Kampff (2018), as Instituições de Ensino Superior precisam qualificar suas ações para o engajamento estudantil, estudar temas contemporâneos, partindo de problemas reais e completo. Com esse conceito e as inúmeras mudanças políticas ocorridas no ano de 2019 e nos anos que se seguiram nesse governo, como a posse de um novo presidente e o contingenciamento de verbas para as Instituições de Ensino Federal, sendo esta o maior contingenciamento dos últimos anos, acabou mobilizando inúmeros estudantes, servidores e comunidade de todo o país em passeatas, manifestos e greve estudantil.

Neste contexto, a pedagogia reflete na construção e produção de uma sociedade educativa, dispondo de possibilidades de resistências frente ao cenário atual, com articulações que podem criar produções intelectuais importantes para (re)pensarmos caminhos possíveis de atuação política educacional fomentando formas urgentes de reivindicação (Silva, 2020).

A ideia das aulas públicas surgiu devido a insatisfação dos alunos do 1º semestre de pedagogia noturno com os acontecimentos relacionados as Instituições de Ensino Federal e a educação de maneira geral. Quando o espaço educacional é democrático, todos os atores educacionais (gestores, professores, alunos e as suas famílias) participam ativamente da construção desse espaço, visto que, uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam.

Dessa forma, o curso de Pedagogia Noturno tem como objetivo formar educadores com capacidades para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, podendo atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas demais áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, nas modalidades de educação básica, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (PPC-UFSM,2020).

A disciplina de “Seminário Integrador: Profissão Docente e Trajetórias Formativas tem como objetivo reconhecer a importância do papel do professor no campo educacional com base em

reflexões referente a formação e da opção profissional pela docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFSM, 2020). Nesta disciplina, há participação de todos os professores do semestre, pensando nisso os alunos viram uma oportunidade de debater junto com o corpo docente maneiras de participar das ações em favor da educação e contra o contingenciamento e que tivesse maior impacto junto ao Centro de Educação e da Universidade Federal.

Por se tratar de um curso noturno, em que a maioria dos estudantes são trabalhadores no horário inverso de estudo, pensar em atividades que possam ser realizadas no período de aula são de suma importância para que os discentes possam se integrar as atividades universitárias em sua totalidade. Durante as conversas dos alunos e professores, foi notado que aderir à greve geral dos estudantes não seria a melhor opção e posteriormente poderia prejudicar os alunos que não morassem na cidade em que a Universidade está localizada.

A greve estudantil nesta ocasião, paralisou as atividades de aula para aqueles alunos que aderiram, sendo assim, muitos não realizavam nenhuma atividade acadêmica em protesto, porém muitos professores não aderiam a greve e continuaram a ministrar as aulas normalmente. A partir das reflexões e conversa geral, optou-se por realizar Aulas Públicas no Centro de Educação, aberto ao público em geral e a comunidade discente da Universidade, no turno noturno.

As Aulas Públicas tiveram como finalidade a integração não somente os alunos dos cursos noturnos do Centro de Educação, caracterizado por um ato de mobilização dos discentes em favor da educação e contra o contingenciamento das Instituições Federais de Ensino. As aulas se propuseram atingir os alunos dos cursos noturnos e todos os acadêmicos do Centro de Educação, comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria e público em geral que se identificassem com as temáticas desenvolvidas.

A pedagogia, em suas práticas pedagógicas, currículo, atores presentes em seu cotidiano e as condições do fazer pedagógico funcionam para efetivar em seu espaço a produção e definição do sujeito. A construção da pedagogia é iniciada a partir da reflexão sobre a identidade do pedagogo e sua ação pedagógica na sociedade (Silva, 2020). Para Bissolli da Silva (2011) a pedagogia é marcada pela procura de resposta sobre quem é o pedagogo. Nesta perspectiva proporcionar debates voltados a educação forma ainda mais o profissional pedagogo, entendendo mais sobre as necessidades da sociedade e entender que ele formará cidadão que consigam refletir sobre sua realidade.

Entende-se que um dos desafios para a educação é a defesa de sua história e contribuição para a produção de conhecimento, tivemos um 2019 cheio de ataques difamando a legitimidade da luta de alunos para uma educação pública gratuita e de qualidade, de movimentos sociais apoiando ações de Universidade Federais. Desta forma, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de acadêmicas do curso de pedagogia noturno acerca da organização e realização das Aulas Públicas como ferramenta de construção do conhecimento e cidadania, estabelecendo assim discursos teórico-políticos produzindo novas formas de conhecimento.

2. Metodologia

Este trabalho é um relato de experiência de acadêmicas do curso de pedagogia licenciatura noturno acerca da organização e realização de Aulas Públicas a favor da educação. O relato de experiência possibilita a criação de uma narrativa científica, capaz de englobar processos e produções subjetivas, enquanto fenômeno científico (Daltro, Faria, 2019). Nesta esfera, o relato de experiência contribui com disseminação de atividades realizadas pouco conhecidas e que possam ser reproduzidas em outros ambientes e contextos.

Foram três dias para organizar cinco aulas públicas que ocorreram durante a semana de 14 a 18 de novembro de 2019, na semana anterior as aulas públicas a comissão organizadora composta pelos acadêmicos do primeiro semestre de pedagogia, reuniram-se após a conversa com os docentes e estruturaram o cronograma de atividades, distribuíram funções e organizaram todas as aulas. As aulas contaram com a participação dos professores e acadêmicos e tiveram como temas: *Fake News*, Análise de Discurso, Arte e Cultura, Necropolítica e Engajamento Estudantil.

Para a realização das atividades optou-se por uma roda de conversa, segundo Sampaio, et al. (2014), as rodas de conversa podem ser utilizadas como instrumentos para a potencialização das discussões acerca de alguma temática e um meio para a formação de opinião crítica ou a autoafirmação desse método devido a estimular o debate. A roda de conversa acrescenta vários interlocutores, os

momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala, onde as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior (Moura, Lima, 2014).

Realizadas no *hall* do prédio do Centro de Educação, a comissão organizadora minutos antes de começar as atividades foi de sala em sala reforçar o convite realizado pelas redes sociais da coordenação do curso e nas redes pessoais dos alunos, além dos cartazes colocados no Centro de Educação. Foi utilizado diversas ferramentas para divulgação para que houvesse participantes para além dos discentes do noturno, visto o pouco tempo de organização que se teve para a realização do evento. A seguir, a descrição das aulas realizadas na mobilização.

3. Descrição e Discussões das Aulas Públicas:

3.1. 1ª Aula Pública- Cine Debate “A Rede Social”

O cine debate é considerado um recurso de aprendizagem, porém o cinema só foi oficialmente reconhecido como recurso pedagógico no Brasil, em 1998 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dessa forma, a utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino aprendizagem para focar em aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral da realidade a ser estudada é recente (Cruz, Da Silva, 2020).

Para esta atividade foi escolhido pela professora de Tecnologias Educacionais o filme “A Rede Social” que traz como sinopse a criação da rede social *Facebook* pelo Mark Zuckerberg, que em seis anos tornou-se o mais jovem bilionário da história com o sucesso da rede social. O sucesso, no entanto, o leva a complicações em sua vida social e profissional, o filme é baseado no livro de não ficção *The Accidental Billionaires*, de Ben Mezrich. A proposta da professora em apresentar este filme foi de expor aos discentes como as redes sociais mobilizam sociedade de maneira positiva e negativa e como isso pode afetar nas decisões individuais e coletivas.

O filme “A Rede Social”, mostra a complexidade das pessoas, e como isso pode influenciar em suas relações com a sociedade. Com o surgimento da internet essas relações se tornaram mais fáceis devido a “máscara social” que esta pode colocar sobre o indivíduo, facilitando assim suas relações (através da *internet*) (Rosa, 2019). O cinema sempre foi uma ferramenta cultural utilizada pela Educação proporcionando reflexões dentro e fora da sala de aula. Idealizada por uma pedagogia cultural, as narrativas dos filmes fazem parte do cotidiano dos sujeitos desde a infância, estimulando a imaginação e o pensamento acerca das mais variadas realidades, sejam estas ficcionais ou não (Rosa, Corrêa, 2019).

Após assistirem o filme, houve um debate sobre os algoritmos da internet e como eles são usados para manipulação em massa, *fake news*, eleições e a popularização de algumas redes sociais. Proporcionando aos participantes a reflexão sobre o tema. Allcott e Gentzkow (2017, p.4) definem este fenômeno como “artigos noticiosos que são intencionalmente falsos e aptos a serem verificados como tal, e que podem enganar os leitores”, já Guess, Nyhan e Reifler (2018, p.2) falam de “um novo tipo de desinformação política” marcada por uma “dubiedade factual com finalidade lucrativa”.

O debate sobre as redes sociais, proporcionou a reflexão de como estamos nos expondo e o que estamos expondo na mídia, de como nossos interesses são manipulados pelos algoritmos da *internet* apresentando propagandas relacionadas a isso. Outro ponto debatido foi sobre os robôs que espalham mensagens falsas e acabam enganando as pessoas que não tem habilidades de reconhecer as mentiras, devido ao fato de as mensagens serem bem escritas e chamativas. Tais mensagens espalhadas por robôs foi o grande ponto das eleições 2018, sendo discutido pelos presentes como as *fakes news* estaria influenciando o meio acadêmico, visto as mobilizações realizadas pelos estudantes naquele momento.

Se relacionarmos estes eventos com o momento atual (pandemia de covid-19) em que vivemos, esse tipo de notícia continua atacando a ciência, instituições de ensino, pesquisa e pesquisadores, desvalorizando todo um trabalho de anos que vem sendo realizado, fora que cada ano que passa mais há desvalorização das instituições de ensino.

Não é de hoje que existem notícias falsas, porém com a *internet* e a utilização das redes sociais *online* e a cultura de partilha abrem margem para que a desinformação atinja seja compartilhada ainda mais rápida. Esse problema ganhou ainda mais visibilidade pela capacidade de influenciar os sistemas políticos, especialmente processos eleitorais, e acentuar a polarização política.

3.2. 2ª Aula Pública- Arte como Resistência

Esta aula teve como objetivo apresentar as artes (dança, teatro, canto, *clowns*, dentre outras) como modelo de resistência diferenciado dos que os alunos estão acostumados quando pensam em protestos. A relação resistência-arte é definida como uma forma de enfrentar a visão hegemônica da realidade, a arte funciona como uma estratégia de resistência, enfrentando as formas que o poder assume por meio de estratégias estéticas transformadoras que os habitantes da cidade recuperam do cotidiano (Gragoso, 2020).

Esta aula foi proposta pela docente de Jogo Teatral e Educação Escolar A, com longa carreira na arte da palhaçaria, ao sugerir este tema fez com que os presentes conhecesse o outro lado da arte, esta como ferramenta política causando um debate em que se ampliasse a visão, apresentando-a para além de divertimento.

Gragoso (2020) relata que o fenômeno da resistência, da arte como prática cultural, opera a contradição; a experiência se desenvolve por meio da organização, ao mesmo tempo em que ocorre por meio da desorganização, desestruturação do conhecimento e de noções anteriores. Como exemplo temos a produção artística da época da ditadura no Brasil o qual é referenciada até hoje, onde abrange a música, teatro, dança, cinema, artes plásticas ferramentas de uma resistência de artistas e de um povo em tempos sombrios.

Assim como o movimento modernista na década de 1920 a 1940 que rompeu com a tradição colonialista e oligárquica do país, onde foram publicados manifestos, surgiram jornais, revistas, o Brasil começou a contestar a realidade do país, a qual impactou a sociedade, a cultura e a política brasileira. O país vivia um momento crescente de contestação ao governo comandado pelas grandes oligarquias agrárias, pelo fortalecimento do movimento sindical e de correntes políticas que exigiam ampla participação popular na política nacional (Nogueira, 2017).

Quando refletimos esses conceitos dentro de sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determina que o ensino de artes seja visto em todos os níveis de ensino e ressalta a importância de que temas transversais que discutem a diversidade cultural, assim, o ensino de artes abre possibilidades para “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, como locais e mundiais, (...) com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 63).

É importante que a criticidade seja promovida pelos professores para construir uma agenda política com vistas a superação das desigualdades sociais por meio de propostas artísticas que se alinham com “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10). Assim, a arte vem com o propósito de romper barreiras, de organizar manifestos e mostrar a sociedade que pode haver protestos de diversas maneiras.

3.3. 3ª Aula Pública- Marcas do Discurso de Violência

Neste momento foi proporcionado aos alunos principalmente do primeiro semestre a conhecer sobre análise discurso, buscando compreender as entrelinhas de uma mensagem postada na internet. Sendo apresentado publicações de redes sociais tanto de políticos, como de anônimos e como essas publicações apresentam discurso de violência contra as minorias e o estado democrático. Com auxílio do *Datashow*, o professor responsável por esta aula ministra a disciplina de Leitura e Produção Textual: Princípios Básicos e teve como objetivo apresentar o que pode estar por trás de uma postagem de rede social e como esta pode influenciar em nosso cotidiano.

Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos em que empregaram métodos automatizados de análise de texto para investigar o uso espontâneo e natural da linguagem de usuários de rede social, em 23 casos, foi observado diferenças significativas nos estilos linguísticos de usuários com pensamento político liberal e conservador, dessa forma, os liberais usavam uma linguagem que transmitia benevolência, enquanto os conservadores usavam uma linguagem relacionada a ameaças, poder, tradição, resistência à mudança, certeza, segurança, raiva, ansiedade e emoções negativas em geral (Sterling, Jost, Bonneau, 2020).

Assim como o estudo a Aula Pública apresentou discursos com pensamento político denominados

no Brasil de direita e de esquerda, e foi observado que o pensamento de direita, da mesma forma que os conservadores dos Estados Unidos tiveram postagens relacionadas ao conservadorismo, visão deturpada dos direitos humanos, apologia as armas, ataque aos opositores e eles sendo os únicos representantes do bem. Foi observado um discurso de ódio como balizador de outros discursos, portanto o discurso realiza efeitos nocivos, destacando ataques a dignidade alheia e violações de direitos fundamentais desta forma, causando danos. Este foi um momento de reflexão dos acadêmicos sobre as postagens em redes sociais e a influência destas no cotidiano das pessoas, além de promover o debate em relação ao atual momento político do país.

3.4. 4ª Aula Pública- Necropolítica: A Nova Face do Neoliberalismo

Nesta aula, o professor que ministra a disciplina História da Educação A destacou o neoliberalismo nos anos 90 e fez um contraponto com os dias atuais. Evidenciando também a validação do Estado pela força, a política de medo e ódio para dividir a sociedade, o uso do poder econômico e a sociedade de controle com mídias, internet e dados. Utilizando recursos digitais como filmes e *slides*, o professor desta aula promoveu uma conversa sobre como a atual política está afetando nossas vidas, destacando a aniquilação da regulação dos trabalhadores, fim das políticas sociais, da equidade, previdência, saúde, escola e Universidades públicas.

Pode-se observar que hoje os atos discricionários do governo extrapolam o bom senso, a organização coletiva e a construção de políticas públicas efetivas para a classe oprimida, com ausência de diálogo, estas são consequências de uma ditadura ideológica que o governo vem disseminando através de um discurso vazio e uma política de Estado Mínimo. A política neoliberal reduz aos poucos as conquistas sociais em detrimento de aumento e acúmulo de riquezas para os empresários, os ricos e os que detêm maior concentração de riquezas (Costa, Albiero, 2020).

Debater este tema, é importante pois descreve a situação atual do país, cada troca de governo que visa este tipo de política ataca os direitos dos trabalhadores e estudantes defendendo sempre os mais ricos. Dickmann (2017), faz um contraponto entre os governos anteriores, pois estes vinham criando uma cultura de ampliação do número de anos de escolarização no país, entretanto o governo pós-golpe de 2016 vem atacando especificamente esse ponto fundamental que qualifica os cidadãos e cidadãs, para a criação de um país menos submisso e que mostra aos jovens a importância de ir para o mercado com mais preparo e com condição de salário muito melhor ou mais apto a empreender e tornar-se independente.

3.5. 5ª Aula Pública- Roda de Conversa: Análise e Perspectiva da Semana de Mobilização e Como Engajar mais os Alunos do Noturno?

Este foi um momento de união dos participantes das atividades realizadas durante a semana, levantando questionamentos como: o que fazer para engajar os alunos principalmente do noturno nas mobilizações políticas na Universidade? Qual a avaliação das atividades da semana? Como incentivar o engajamento estudantil? O envolvimento dos alunos é visto como uma construção flexível, crescente e evolui com o tempo, os alunos engajados investem mais em seu desempenho, participam mais das atividades acadêmicas e tendem a desenvolver mecanismos para ajudá-los em seus processos de aprendizagem (Assunção, *et al.*, 2020).

Quando se constrói uma roda de conversa, tais questionamento estimulam a reflexão dos participantes para entender os motivos de realizar mobilizações como as Aulas Públicas realizadas pelos acadêmicos primeiro semestre de pedagogia noturno, além de incentivar que mais aluno de primeiro semestre de todos os cursos a se envolver nas atividades realizadas na Universidade. A Roda de Conversa é um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (Moura, Lima, 2014). Durante o debate os participantes avaliaram positivamente a semana de aulas públicas e os temas abordados, a diversidade de temas colaboram na construção do conhecimento e na reflexão da situação atual do país, construindo assim, um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. É simbólico terminar as atividades das Aulas Públicas com uma conversa, pois esta muda caminhos, constrói opiniões, faz com que refletimos sobre o que está sendo dito e determina novos rumos.

4. Considerações Finais

As Aulas Públicas, tiveram como objetivo de integrar os acadêmicos dos cursos noturnos do Centro de Educação nas mobilizações ocorridas no país no ano de 2019. Em meio a ataques de políticos e população que não frequentam as Instituição de Ensino Superior, os acadêmicos do curso de pedagogia noturnos conseguiram se mobilizar em poucos dias e realizar uma semana de atos públicos a favor da educação.

O engajamento dos alunos foi muito importante, ainda mais por se tratarem de alunos de primeiro semestre, a Universidade é um espaço de debates, reflexão e (re)construção de pensamento. Esta mobilização permitiu integrar os alunos como turma, cidadãos e futuros pedagogos, organizados como agente político e consciente a realidade que os cercam.

5. Referencias

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). *Social media and fake news in the 2016 election*. National Bureau of Economic Research.
- Assunção, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K.-C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Campos, J. Á. D. B., Ilic, I. S., Esposito, G., Francesca, F. M., & Marôco, J. (2019). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural validity evidence across four continents. *Frontiers in Psychology*, 10, 2796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
- BBC News Brasil. (2019, maio 15). Protestos por educação marcaram o dia em todos os Estados; saiba o que já é verdade e o que ainda é ameaça sobre os cortes. *BBC*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48283522>
- Bissolli da Silva, C. S. (2021). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas* (Vol. 3). Cortez.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2018) (testimony of BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Costa, M. M. S., & Albiero, C. M. G. (2020). TEMPOS DE ENFRENTAMENTO AO NEOLIBERALISMO: RESISTÊNCIA JUNTO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS EM DEFESA DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA. *Humanidades & Inovação*, 7(2), 44–54. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1765>
- Costa, P. T., & Vitória, M. I. C. (2017). *Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior*. PUCPR. Anais eletrônicos... Paraná. PUCPR. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf
- Cruz, R., Silva, D. A., & Leal, A. ([s.d.]). *CINE DEBATE: A MANUTENÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA*. Org.br. Recuperado 18 de junho de 2022, de https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606615151_ARQUIVO_0fd0bb9d2161b628c6499ac57e48655a.pdf
- da Rosa, M. V. ([s.d.]). *Observatório de Redes Sociais*. Blogspot.com. Recuperado 19 de junho de 2022, de <https://observatorioredessociais.blogspot.com/2019/06/resenha-do-filme-rede-social.html>
- Daltro, M. R., & Faria, A. A. de. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 223–237. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>
- Dickmann, I. (2017). Freire vive! Necropolítica e educação na atualidade brasileira. Em M. A. L. Caovilla, R. Pereira, & S. (orgs) Winckler (Orgs.), *Constitucionalismo, Direitos Humanos, Justiça e Cidadania na América Latina*. Karywa.
- Fragoso Susunaga, O. (2020). La resistencia desde el arte como práctica cultural en la ciudad. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de artes visuales*, 11. <https://doi.org/10.36677/eot.v0i11.12175>
- Guess, A., Nyhan, B., Reifler, J., Arceneaux, K., Coan, T., Ciuk, D., Jasny, L., Lazer, D., Leeper, T., Levine, A. S., Lyons, B., Mo, C., Munzert, S., Cai, A., Davidson, J., Fuhs, K., Burnes Garza, J., Green, G., Lu, J., ... Woodruff, A. (2018). *Selective Exposure to Misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign*. About.fb.com. <https://about.fb.com/wp->

- content/uploads/2018/01/fake-news-2016.pdf
- Kampff, A. J. C. (2018). Engagemnt estudantil e percursos formativos no ensino superior. Em M. B. Zabala, M. Mentges, & M. I. C. Vitória (Orgs.), *Engagemnt na Educaço Superior: Conceitos, significados e contribuies para universidade contempornea*. EDIPUCRS.
- Nogueira, N. A. S. (2017). *Pagu: poltica e pioneirismo nas histrias em quadrinhos nos anos de 1930*. https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502671728_ARQUIVO_PAGU_ANP_UH_CORRIGIDO.pdf
- Oliveira, R. (2019, maio 15). *Manifestaço contra corte de recursos na Educaço bloqueia acesso ao campus da UFSM*. Correio do Povo. <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/manifesta%C3%A7%C3%A3o-contra-corte-de-recursos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-bloqueia-acesso-ao-campus-da-ufsm-1.339041>
- Protestos e paralisaes contra cortes na educaço ocorrem em todos os estados e no DF*. (2019, maio 15). G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml>
- Rosa, C. E., & Corrêa, M. L. L. (2019). Ciclo De Cinema Do GEERGE: a arte promovendo o debate sobre gênero e sexualidade. *Momento: diálogos em educaço*, 28, 11–25.
- Sampaio, J. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface - Comunicaço, Saúde, Educaço*, 18, 1299–1311.
- Silva, R. G. (2020). Sobre a pedagogia em disputa: entre perspectivas e desafios no campo da educaço. *Filos.e Educ*, 809–818.
- Sterling, J., Jost, J. T., & Bonneau, R. (2020). *Political psycholinguistics: A comprehensive analysis of the language habits of liberal and conservative social media users*. <https://doi.org/10.1037/pspp0000275>
- Universidade Federal de Santa Maria. ([s.d.]). *Ementário disciplina CCP1037*.



EL ENFOQUE COMPETENCIAL A TRAVÉS DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE GAMIFICADA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

KEY-COMPETENCY BASED LEARNING THROUGH A GAMIFIED LEARNING SITUATION IN EFL

Sergio David Francisco Déniz 

e-mail: sfrancis@ull.edu.es

Universidad de La Laguna, España

Daniella García Pérez 

e-mail: dgarcipe@ull.edu.es

Universidad de La Laguna, España

Resumen

En este estudio se expondrán los resultados obtenidos en base a una intervención realizada en el tercer trimestre de un centro de Tenerife. El principal objetivo ha sido integrar las situaciones de aprendizaje y la gamificación en EFL para sexto de educación primaria. Esta gamificación se ha focalizado en el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe mediante la práctica de un discurso y función comunicativa específica; la digital a través de la lectura de hipertextos y creación de un producto digital; la cívica a través del trabajo cooperativo y; la competencia personal, social y de aprender a aprender a través de la monitorización y guía del aprendizaje continuo en todas las sesiones implementadas. De este modo, se incluye una introducción que justifica el empleo del enfoque competencial en la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo a las políticas supranacionales europeas y se establece una fundamentación teórica sobre el planteamiento de situaciones de aprendizajes gamificados. Posteriormente se presenta la muestra del estudio además de justificar el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación. Finalmente se evidencia en la discusión unos resultados satisfactorios y se concluye con una reflexión final acerca del logro de los objetivos planteados y posibles mejoras.

Palabras clave: competencias clave; aprendizaje permanente; situación de aprendizaje; gamificación; rúbricas.

Abstract

The purpose of this study is to present the results obtained in an implementation done at the end of the academic year in a school of Tenerife. The main objective has been to combine learning situations and gamification in EFL in the sixth grade of primary education. This gamification proposal has been focused on the development of the literacy and plurilingual competence through the practice of a specific discourse and linguistic function; digital competence through the reading of hypertexts and the creation of digital products; civic competence through cooperative learning; and personal, social and learning to learn competence through the monitoring and guidance of the continuous learning in all the sessions carried out. Thus, an introduction that justifies the use of a competency-based approach in EFL and a theoretical framework where it is presented the justification of developing gamified learning situations are developed. Afterwards, the sample taken in this study and the rubrics used as assessment instruments will be explained. Finally, it will be evidenced the good results obtained as well as the fulfilment of the planned goals and several recommendations for further research.

Keywords: key Competences; lifelong learning; learning situations; gamification; rubrics.

Recibido / Received: 27/09/2022

Aceptado / Accepted: 10/11/2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Déniz, S. D. F. y García Pérez, D., (2023). El enfoque competencial a través de una situación de aprendizaje gamificada en inglés como lengua extranjera. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 23-41. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.003>

1. Introducción: Educar en Europa en el siglo XXI: Un enfoque competencial

La educación permanente o *lifelong learning* es un concepto que aparece en los años 70 y es promovido por la UNESCO. Desde entonces ya se aprecia que debido a un nuevo modelo de sociedad “[...] la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento de saber adquirido [...] y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender)” (UNESCO, 1972, p. 36). Tal impacto tuvo la aparición de este concepto que ha sido señalado como el paradigma clave dentro de las diferentes propuestas y líneas de acción más relevantes en política educativa supranacional europea (UNESCO, 1972).

El enfoque competencial del aprendizaje ha demostrado progresivamente dar respuesta a la potenciación de un aprendizaje permanente, autónomo y significativo y así ha quedado recogido en los documentos clave de política educativa europea al igual que su implantación en los diferentes sistemas educativos de la UE (UNESCO, 2017). En un aprendizaje basado en competencias el contenido estanco queda relegado a un segundo plano para dar cabida a otras dimensiones como la procedural y la actitudinal de forma que el/la aprendiz y ciudadano/a futuro pueda anticiparse a situaciones nuevas. (Valle López, 2021).

Esta redefinición del conocimiento, que inicialmente plantea el interrogante de buscar enfoques de aprendizaje más eficaces, surge en 1997 con el Informe de Delors. Dicho texto avalado por la UNESCO subraya la necesidad de concebir un aprendizaje que abarque los siguientes parámetros: aprender a conocer o *how to know*; aprender a hacer o *how to do*; aprender a convivir o *how to live together*; y aprender a ser o *how to be*.

De este modo, este planteamiento contribuye a descartar aquellos modelos de aprendizaje que solo contemple la dimensión cognitiva ya que resultan obsoletos y no se adecuan a las necesidades e intereses del aprendiz y ciudadano/a actual y futuro.

La OCDE también se ha caracterizado por impulsar programas como PISA (vigente desde 1997) hasta el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) (2005) o el documento clave *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (Ananiadou and Claro, 2009). En mayor o menor grado el Programa PISA comprende pruebas de carácter principalmente competencial donde se evalúan destrezas y cuyo impacto puede hallarse en la adaptación de los sistemas educativos europeos para la realización satisfactoria de las mismas.

Con respecto al Proyecto DeSeCo, era la primera vez que, teniendo en cuenta el concepto de educación permanente, se identificaron y se esbozaron aquellas competencias más relevantes para los nuevos perfiles de ciudadanía que requiere esta sociedad tecnológica, de constante cambio y globalizada.

Junto con el *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries* se crea la ET2010 actual ET2020 (European Comission, 2010) dónde se subraya la importancia de cambiar los modelos educativos para incorporar las competencias clave como piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje en Europa.

Finalmente destacamos el documento marco *The Future of Education and Skills 2030* elaborado por la OCDE (OECD, 2019) con el que se quiere facilitar, garantizar y estandarizar acciones curriculares centradas en el enfoque competencial. De acuerdo con Valle López (2021, p. 74) “El proyecto diseña lo que la OCDE denomina brújula de aprendizaje y que supone el horizonte de las competencias que fundamentalmente deberían adquirirse por la ciudadanía en los sistemas educativos y un mapa concreto (en forma de estrategias y prácticas) para lograr ese horizonte”.

Se estima que, de cara a garantizar un Espacio Europeo de Educación cohesionado, los sistemas educativos de los países de la UE deben continuar adaptando sus políticas educativas nacionales en relación a las recomendaciones supranacionales y, por consiguiente, generar una cultura europea común, mayor movilidad y menos desfase en los perfiles competenciales de los/las aprendices egresados de la educación obligatoria.

2. Las competencias clave a través de situaciones gamificadas

Dado que la primera Recomendación europea data del 2006, en 2018 se realizó una actualización de la Recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo (European Union, 2018) que recogía los cambios socioculturales más reseñables con el fin de mejorar la la propuesta competencial en los sistemas educativos europeos. A continuación, en relación a nuestra intervención, solo incidiremos

en las siguientes competencias clave de las ocho de este nuevo marco tal y como han sido adaptadas para la LOMLOE (3/2020) y sus Reales Decretos de Educación Primaria (157/2022) y Secundaria (217/2022).

Aunque la competencia lingüística se haya desdoblado en dos (comunicativa y plurilingüe) ambas han sido definidas, al igual que sus respectivas orientaciones de adquisición y desarrollo, según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas) (CEFR, 2020). Tanto la justificación, directrices, descriptores de *performance* y metodología de evaluación señalan un claro enfoque competencial.

En el caso de la competencia digital, su desarrollo “no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre” (Consejo Europeo, 2006). Esto supone un nuevo contexto de aprendizaje así como nuevos procedimientos, destrezas y estrategias que resultan vitales para el desarrollo eficiente del individuo en la sociedad actual (Moya Otero, 2022). En un esfuerzo por identificar las principales destrezas y estrategias digitales, se dispone desde 2017 de un Marco de Competencia Digital (INTEF, 2017) que ha sido de gran utilidad para escoger habilidades como la búsqueda de información guiada online así como la creación de productos digitales en el presente estudio.

Con respecto a la competencia personal, social y de aprender a aprender, no solo implica el trabajo de la metacognición (espíritu crítico, autorregulación, monitorización del trabajo, resolución de problemas, etc.) dentro del proceso de aprendizaje sino el autoconocimiento (debilidades y fortalezas) para desarrollar un mayor potencial de forma individual y cooperativa. (European Union, 2019)

Para el desarrollo de la competencia cívica se debe trabajar conductas responsables y sostenibles en sociedad que sean efectivas para cualquier ámbito de interacción. (European Union, 2019)

En definitiva, se insta a que para lograr un aprendizaje competencial eficiente hay que plantear aprendizajes donde todas las dimensiones (cognitiva, procedural y actitudinal) de las competencias sean desarrolladas en múltiples contextos de aprendizaje (formal, no formal, informal y digital) (European Union, 2019). Además, las competencias clave son consideradas igualmente relevantes y deben ser desarrolladas de forma interrelacionada para que aquellos conocimientos, destrezas, estrategias y actitudes características de una favorezcan el desarrollo de otras y viceversa.

Existen diferentes enfoques que convergen en el logro de objetivos tales como fomentar una educación permanente, significativa y competencial. Principalmente destacamos el Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TDL por sus siglas en inglés). Numerosos autores, como por ejemplo Pérez Gómez (2012) o Willis y Willis (2007), subrayan el desarrollo multidisciplinar, hipercontextualizado y la transferencia de aprendizajes a contextos no formales derivados del empleo de estos enfoques.

En consonancia con la actual LOMLOE (3/2020), la propuesta didáctica recomendada es la situación de aprendizaje; elemento clave dentro de los enfoques previamente mencionados. J. Dewey (2010) destacó tiempo atrás la importancia de vincular el aprendizaje cotidiano con el escolar a través de la reformulación del concepto de situación de aprendizaje. Además, este autor ‘puso el acento’ en la cualidad experiencial del aprendizaje como elemento potenciador de experiencias motivadoras y significativas futuras. Así, la actualización de los contextos, saberes y habilidades implicadas en el proceso de aprendizaje se torna fundamental a la hora de plantear cualquier propuesta didáctica valiosa y relevante para el/la aprendiz.

Este planteamiento didáctico se puede definir como “situaciones contextualizadas y complejas que requieren la resolución de una tarea por parte del alumnado a través de la movilización de competencias y de la puesta en funcionamiento de estrategias y de los saberes básicos de forma integrada.” (Moya Otero, 2022, p.64)

Otros elementos a tener en cuenta en la creación de una situación de aprendizaje son la atención a la cultura actual relevante, la inclusión del aprendizaje sostenible a través de la selección de ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (Moya y Zubillaga, 2020), y un aprendizaje personalizado y cooperativo (García, Traver y Candela, 2019) que genere garantías en el logro del producto final de aprendizaje y la posibilidad de el andamiaje (Lewis, 2019) de procesos, estrategias y habilidades de cara a nuevas situaciones de aprendizaje o situaciones reales a las que se enfrente el/la aprendiz en su vida (OCDE, 2019).

La inclusión de las TAC (Tecnologías para la adquisición del conocimiento) es igualmente relevante para identificar las debilidades y fortalezas de los/las aprendices y focalizar un desarrollo eficiente de

la competencia digital (Pinto et al, 2017). No obstante, es conveniente subrayar la búsqueda de un equilibrio entre la implementación de situaciones donde se desarrollen habilidades manuales y habilidades digitales.

En nuestra intervención hemos optado por vincular las situaciones de aprendizaje con la metodología de gamificación teniendo en consideración su relevancia e impacto en el aprendizaje actual (Bárcena y Sanfilippo, 2015; Battle, 2016; Battle y Pujolà, 2018; Battle y Suárez, 2019; Cordero y Núñez, 2018; Cruaud, 2017; Dalmases, 2017; Foncubierta, 2014; Perry, 2015, Vallejo, 2019) tanto en lengua extranjera como en áreas no lingüísticas.

Entre las diferentes definiciones de gamificación existentes hemos realizado un compendio de acuerdo con Zichermann y Cunningham (2011) y Werbach y Hunter (2012). Así, esta metodología se puede definir como el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas de diferente índole y bajo distintos agrupamientos.

Según Borrás Gené (2017), existen tres factores imprescindibles que caracterizan cualquier aprendizaje/dinámica gamificada:

- Voluntariedad; esto es, la predisposición autónoma del aprendiz a la hora de jugar;
- Resolución de problemas; los/las jugadores aprenden a gestionar situaciones mediante su participación en un juego. Por consiguiente, hay una finalidad concreta más allá del aspecto lúdico; y
- El logro de un equilibrio entre una estructura diseñada dentro de la dinámica gamificada y un margen de libertad para que el/la aprendiz pueda explorar sus posibilidades y potencial.

Para fomentar un aprendizaje significativo debemos tener en cuenta como potenciar la motivación intrínseca del aprendiz. La gamificación puede ser un facilitador a la hora de generar esa motivación en una situación de aprendizaje. Aspectos tales como el grado de autonomía y la implicación y desarrollo en una dinámica son susceptibles de aumentar o disminuir dependiendo de cuan motivado el/la aprendiz esté (Deci & Ryan, 1985).

La motivación intrínseca abarca una serie de características relacionadas con las necesidades humanas que en función de su tratamiento en una experiencia gamificada puede ser favorable o un hándicap. De acuerdo con Shi et al (2014) identificamos las siguientes:

- Competencia: También definida como maestría, se corresponde con la capacidad del aprendiz para asumir y cumplir satisfactoriamente con retos planteados de forma externa.
- Relaciones: El deseo universal de una persona para interactuar con otras y establecer vínculos sociales de acuerdo a sus centros de interés.
- Autonomía: Tener la posibilidad de tomar decisiones y realizar acciones siguiendo el criterio propio en una tarea.

Con respecto al planteamiento de una situación de aprendizaje gamificada como la que hemos implementado en nuestro estudio, Shi et al (2014) realizan una serie de propuestas para un correcto tratamiento de las características de la motivación intrínseca previamente expuestas:

- Definir objetivos claros para los/las aprendices y diferentes formas de lograrlos;
- Incluir herramientas variadas que faciliten una interacción eficiente entre los/las participantes;
- Generar un *feedback* constante, principalmente positivo, para cada actividad o paso incluido en la dinámica;
- Establecer consecuencias significativas en la toma de decisiones;
- Crear un entorno gamificado de aprendizaje flexible y adaptable a los diferentes perfiles de aprendizaje del grupo;
- Incluir una dificultad graduada ascendente en las dinámicas o pasos a seguir.;
- Proporcionar opciones para ir hacia delante y revertir decisiones dentro del escenario de aprendizaje;
- Incentivar el liderazgo de los/las aprendices en la dinámica para que su progreso dependa de sus decisiones e interacciones;
- Fomentar la diversión (Lazzaro, 2004);
- Promover oportunidades para explorar y disfrutar en comunidad;

- Impulsar conexiones entre aprendices para identificar y desarrollar sus propios intereses, habilidades y propósitos; y
- Aprender y reconocer las contribuciones y los logros; tanto por el/la docente como el resto de los aprendices.

Finalmente, hemos tenido en cuenta la categorización realizada por Lazzaro (2004) sobre los tipos de diversión a la hora de diseñar e implementar nuestra situación de aprendizaje gamificada. En concreto, hemos intentado impulsar los siguientes tres tipos de diversión:

- *Hard Fun* se refiere a la que se genera cuando se plantean retos y la estimulación es causada por el logro de poder superarlos.
- *Serious Fun* hace alusión al disfrute de adentrarse en nuevas experiencias y explorar situaciones de aprendizaje desconocidas.
- *People Fun* es un tipo de diversión asociada al placer de interactuar con otras personas en la realización de una tarea.

3. Metodología

3.1. Hipótesis del estudio y objetivos

A continuación, se presenta la hipótesis de este estudio:

- Averiguar si una situación de aprendizaje gamificada en EFL contribuye exponencialmente a la adquisición y desarrollo de competencias clave seleccionadas.

Para la verificación de esta hipótesis se han trazado los siguientes objetivos que serán reevaluados en las conclusiones de este estudio:

- i. Mejora del tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe en una situación de aprendizaje gamificada a través de una contextualización total del aprendizaje.
- ii. Focalización del trabajo de la competencia digital mediante la potenciación de las áreas/destrezas digitales de búsqueda de información y creación de productos digitales.
- iii. Afianzamiento del trabajo cooperativo para la optimización del desarrollo de la competencia personal, social y aprender a aprender y cívica.

Se estima oportuno, en consonancia con el marco teórico expuesto previamente, explicar qué criterio se ha seguido para plantear una situación de aprendizaje gamificada. Una de las propuestas más empleada a la hora de diseñar una dinámica gamificada es la MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*). Hunicke et al (2004) desarrollaron una taxonomía, donde también se observan factores mencionados en los trabajos de Zichermann & Cunningham (2011); Werbach & Hunter (2012); y Herranz (2013), que plantea qué elementos deben integrar cualquier dinámica gamificada. A continuación, se establecerá un nexo entre estos aspectos y nuestra propuesta de intervención¹:

- Sensación: para generar una sensación de realidad virtual se ha diseñado un *escape room* en el que los/las aprendices por grupos cooperativos deberán navegar por diferentes estancias de un centro educativo e intentar resolver el misterio detrás de un asesinato.
- Fantasía: Cada aprendiz tendrá un rol específico dentro de su grupo policial con tareas específicas asignadas. Para ello se ha escogido una serie de televisión policiaca actual con el fin de facilitar aún más la contextualización y comprensión de sus roles y tareas.
- Narrativa: Se ha elaborado una historia de asesinato en la cual se oculta quién ha matado a la directora del centro. Al principio del *escape room*, se les ha facilitado una Sinopsis; un *dashboard* emulando el que tendrían en una comisaría de policía; y diferentes escenarios de juego donde

¹En el siguiente enlace se puede consultar la propuesta de intervención llevada a cabo <https://view.genial.ly/5eda42171827e00d09f60e1a/game-breakout-escape-room-who-hated-the-principal-of-the-high-school>

tendrán acceso a coartadas y pistas para finalmente desarrollar un veredicto y su correspondiente denuncia.

- **Reto:** Supone un desafío para los grupos cooperativos puesto que disponen de un tiempo limitado. Una vez se avanza a otro escenario no pueden volver hacia atrás y además tienen varios intentos para lanzar su acusación o serían “expulsados/as” del caso.
- **Socialización:** Para el logro de los objetivos trazados y la resolución del crimen es imprescindible que el/la aprendiz conozca su rol y tareas para compaginarse con el resto de su equipo. Durante el tiempo de juego compartirán impresiones, dudas, éxitos y fracasos.
- **Descubrimiento:** La decisión de plantear un *escape room* dentro de esta situación de aprendizaje gamificada es fomentar una mayor autonomía en el aprendizaje.
- **Expresión:** Donde más se puede apreciar este elemento es al finalizar con los veredictos y la creación de la denuncia policial formal. Deben seguir unas pautas, pero dispondrán de libertad para argumentar de acuerdo con sus pistas recabadas.
- **Entretenimiento:** Consideramos que la intriga y el misterio de resolver un crimen puede favorecer la diversión en esta situación de aprendizaje.

Además de los elementos previos, se han incluido dos componentes característicos de cualquier aprendizaje gamificado, estos son, los avatares y las insignias. Con respecto a los avatares, cada grupo cooperativo participante tendrá cuatro roles disponibles distintos. Para la correcta asignación de los mismos se considerará los roles asignados por el/la docente previamente a nuestra innovación. Los avatares creados para esta innovación son los siguientes:

- *Captain:* toma de decisiones relevantes, realización de acuerdos entre los/las integrantes del equipo y fomento de la motivación colectiva.
- *Sergeant:* organización del trabajo, distribución de las tareas y control del foco y la serenidad dentro del equipo.
- *Detective 1:* comunicación de las decisiones finales del equipo y verificación de la denuncia policial formal.
- *Detective 2:* control del tiempo y realización del seguimiento por escrito del trabajo y los pasos llevados a cabo.

Finalmente se presentan las once insignias creadas para esta innovación:

- **Misterio resuelto:** Completar la tarea y resolver el misterio.
- **Trabajo en equipo:** Trabajar correctamente en equipo, respetando los roles, cooperando y dando valor a sus opiniones
- **Producción de textos:** Completar exitosamente el *report*.
- **Pódium:** Ser de los tres primeros equipos en resolver el misterio
- **Comunicación en inglés:** Dialogar entre compañeros/as y con el profesorado en inglés
- **Respetar las reglas:** Respetar las reglas establecidas y valora el juego
- **Gestión del tiempo y recursos:** Saber gestionar el tiempo y los recursos dados
- **Trabajo independiente:** Trabajar de forma autónoma, buscando la manera de aprender a aprender
- **Entusiasmo por el aprendizaje:** Mostrar entusiasmo por la actividad y el aprendizaje
- **Ayuda a los compañeros/as:** Ayudar a los compañeros/as en alguna dificultad
- **Comprensión de los textos:** Comprender los diferentes textos de la actividad

3.2. Muestra del estudio

Esta investigación se ha llevado a cabo en un colegio de la isla de Tenerife, conocido como Mayco School of English. En este centro se imparte desde Educación infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Este colegio consta de 44 profesores/as y en torno a 400 alumnos/as.

Es una institución bilingüe/trilingüe donde la innovación pedagógica del colegio se ha centrado en la creación de dos planes de estudio paralelos, uno en español y otro en inglés. Las asignaturas de Educación Física, Educación Plástica y Visual, Ciencias Naturales y el Inglés como Segunda Lengua se imparten únicamente en inglés.

En este estudio en concreto participaron 30 alumnos/as de sexto curso de Primaria, divididos en dos grupos de 15 alumnos/as cada uno. Fueron agrupados en grupos de cuatro estudiantes y se les asignaron diferentes roles a la hora de completar el trabajo. En total el curso de 6º A lo integraron cinco grupos cooperativos (1, 2, 3, 4 y 5) y el de 6º B cuatro grupos cooperativos (6, 7, 8 y 9).

3.3. Instrumentos

En primer lugar, se estima oportuno establecer una serie de consideraciones que inciden en un replanteamiento del modelo evaluativo para su adecuación a los planteamientos metodológicos previamente abordados. De acuerdo con Cano García (2008), existen ciertos factores clave para concebir una evaluación más eficaz:

- El empleo de diferentes instrumentos de evaluación;
- La no focalización en la obtención de calificaciones positivas;
- La promoción de un aprendizaje integrador/competencial;
- La búsqueda y alternancia de modelos evaluadores diversos;
- El grado de accesibilidad del alumnado a su desempeño en el proceso de aprendizaje y adquisición del conocimiento; y
- El logro de una evaluación formativa. Consideramos este último aspecto como el más relevante y en el que coinciden numerosos autores como Falchikov y Boud, (1989); Falchikov y Goldfinch, (2000); Brown y Glaser, (2003); Falchikov, (2005); López Pastor (2009); y Blanco, (2009).

En consonancia con los aspectos previamente citados, el MERC (2002, p. 177-178) puntualiza tres conceptos esenciales a la hora de plantear una evaluación de procesos y resultados de aprendizaje. De esta forma, diferenciaríamos *validez*, que alude a poner el foco en evaluar lo que se pretende observar y extraer información que sea realmente representativa de los procesos y resultados de aprendizaje; *fiabilidad*, que se relaciona con tomar decisiones en relación al instrumento de evaluación y la definición o ajuste del mismo de forma que sea válido para el fin propuesto y; *viabilidad*, que se refiere a escoger y/o elaborar instrumentos de evaluación que midan una actuación significativa del aprendiz en relación a su aprendizaje.

La rúbrica se vislumbra como un instrumento de evaluación de enorme potencial para su empleo en heteroevaluación y autoevaluación (MERC, 2002). Brevemente podemos definir a una rúbrica como un instrumento basado en una escalada a partir de unos criterios predefinidos y que sirve para medir el rendimiento y los resultados de aprendizaje del aprendiz con respecto a una tarea o actividad determinada. La escala contribuye a definir varios niveles progresivos de dominio y pueden clasificarse de forma genérica entre rúbricas holísticas y analíticas. Las primeras corresponden a la observación de un conjunto de acciones o actividades y las últimas a la valoración de aspectos específicos. (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2010; Martínez Rojas, 2008)

Entre las diferentes ventajas que se pueden hallar en el empleo de rúbricas varios autores como Goodrich Andrade, (2000); Martínez Rojas (2008); y Cebrián de la Serna y Monedero Moya (2009) han destacado su facilidad de uso por docentes y alumnado; una clara definición de expectativas en el proceso y resultados de aprendizaje; mayor *feedback* obtenido en relación a otros instrumentos de evaluación; el aprendizaje derivado del mismo a través de la autoevaluación; un enfoque más integral del aprendizaje; mayor comprensión, objetividad y transparencia en el proceso de aprendizaje; y un mejor equilibrio entre la observación y valoración de los procesos y resultados.

Aludiendo de nuevo al MERC (2002, p.197-199), se establecen una serie de criterios a seguir para la elaboración de descriptores de rúbricas propias. *La formulación positiva* debe priorizarse en el

desarrollo de los descriptores. Para tal fin se debe prestar atención a lo que el/la aprendiz sabe hacer en relación a la tarea/actividad. *La precisión de los descriptores* es otro elemento de suma relevancia. Se debe focalizar en la observación de acciones concretas. *La claridad* de los mismos resulta clave para concebir a la rúbrica como un instrumento transparente y accesible para otros docentes y el alumnado. *La brevedad* es otro aspecto importante puesto que contempla la consideración del perfil de aprendiz atípico en la realización de la tarea/actividad. Esto quiere decir que hay que intentar abarcar cualquier tipo de *performance* y resultado en los descriptores establecidos. Y, por último, *la independencia* entre descriptores con la finalidad de establecer unos objetivos claramente diferenciados.

En este estudio hemos optado por una heteroevaluación realizada por el profesorado que mida el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave en la situación de aprendizaje gamificada implementada en el aula (Ver Anexo 1). Estos resultados han sido contrastados con el diario de seguimiento elaborado por las dos docentes. Tanto la titular del centro como una de las investigadoras presente la redacción de este artículo han monitorizado el estudio.

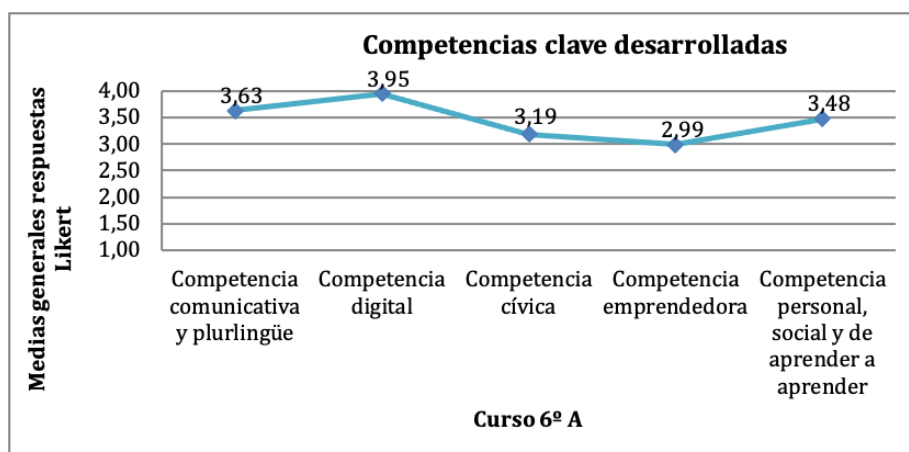
4. Resultados

Previamente al análisis de los resultados se presenta la confiabilidad de las rúbricas de creación propia empleadas por el profesorado a través del modelo del Alfa de Cronbach. Atendiendo a este factor el grupo de 6º A se ha obtenido un (0.803) y en 6º B un (0.897).

A continuación, se exponen y analizan los datos obtenidos mediante el empleo de rúbricas de creación propia en contraste con un diario de seguimiento, ambos instrumentos han sido empleados por las docentes que implementaron la situación de aprendizaje gamificada.

Figura 1.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas del curso 6º A

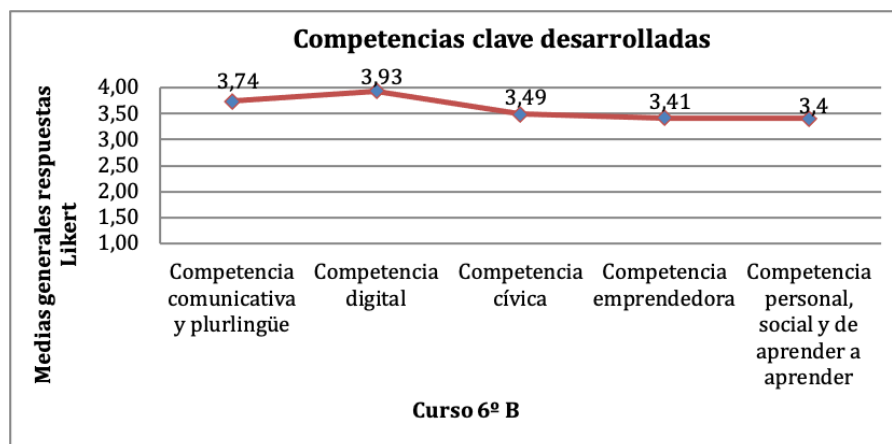


Fuente: elaboración propia

En relación a la Figura 1, resulta conveniente hacer referencia al gran desarrollo de la competencia digital en este curso; 3,95, y el menor desarrollo general de la competencia emprendedora obteniendo un 2,99. Con respecto a esta última, en este grupo fue poco el alumnado que supo tratar la información obtenida, porque a pesar de entender todo lo leído y anotarlo en sus objeciones, la mayoría de los equipos no supieron plantear ideas o hacer un uso estratégico de la información para resolver el caso.

Figura 2.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas del curso 6º B



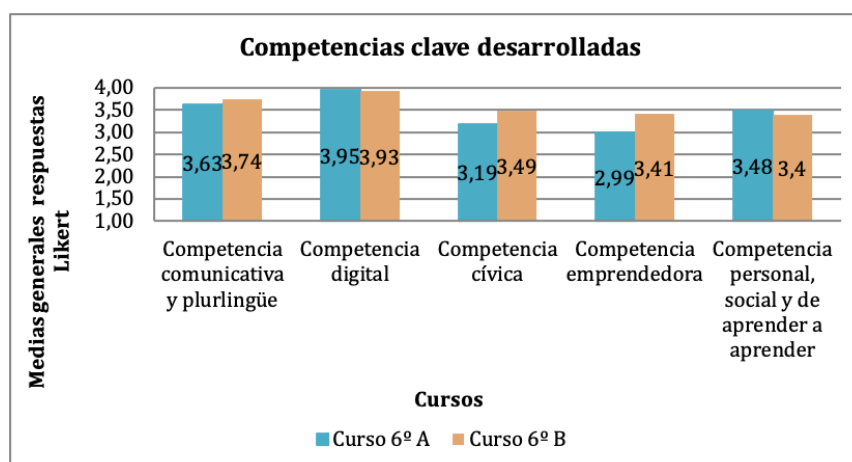
Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la Figura 2, podemos observar de nuevo un alto grado de desarrollo de la competencia digital y una mayor homogeneidad en el resto de las competencias, sin tanta disparidad como resultó en el grupo A. Esto puede deberse a que el grupo B es un grupo más tranquilo que el A. Del mismo modo, en el curso B los equipos llevaban trabajando juntos más tiempo, por lo que logran una mejor comunicación y función como equipo que los del grupo A.

Cabe destacar que tanto el curso A como el curso B se han sentido enormemente motivados en cuanto a la utilización de la tecnología para resolver la situación/problema que se les propuso. El uso específico de las TAC ha beneficiado la identificación de las debilidades y fortalezas de los aprendices (Pinto et al, 2017) y de este modo se ha constatado una mejora de su rendimiento y compromiso en el proceso de aprendizaje. En todo momento han sido ellos/ellas los protagonistas de su propio aprendizaje, dejando al docente como guía para alcanzar sus objetivos. Esta motivación ha sido impulsada por los factores de voluntariedad y resolución de problemas y equilibrio entre estructura y autonomía a la hora de jugar en el *escape room* (Borrás Gené, 2017).

Figura 3.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas en ambos cursos



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la Figura 3, la competencia digital es, con diferencia, la mejor desarrollada por el alumnado en ambos cursos. Esto podría deberse a que las TAC se utilizan con frecuencia en el centro, no como fuente de entretenimiento, sino como herramienta de trabajo. En consecuencia, el uso de

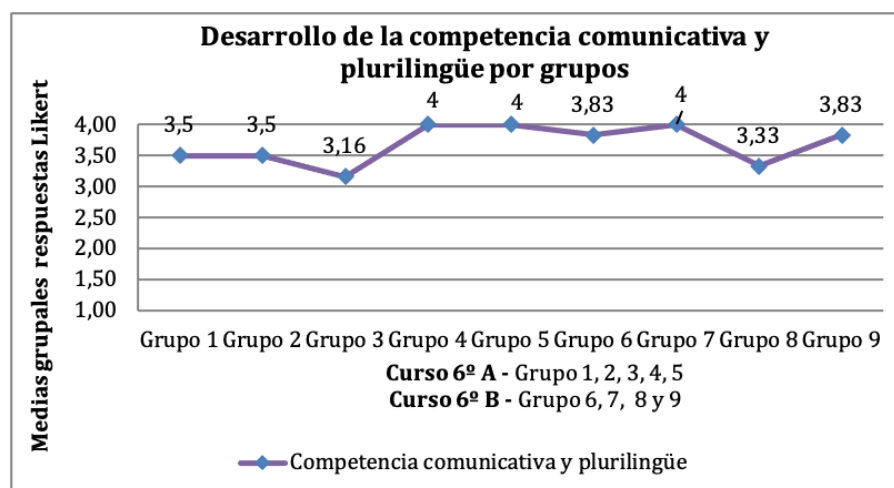
las tabletas por parte de los alumnos ha sido correcto y no inusual durante el planteamiento de esta situación de gamificación. A pesar de haber empleado el Marco de Competencia Digital (INTEF, 2017) para la selección y potenciación de habilidades digitales específicas, se considera que los/las aprendices tienen una competencia digital bastante desarrollada que ha beneficiado la focalización en la lectura de hipertextos y creación de productos digitales.

Sin embargo, los resultados que más difieren son los obtenidos en competencia cívica y competencia emprendedora. Como se ha dicho anteriormente, esto podría atribuirse al trabajo por grupos cooperativos, ya que los equipos del curso B llevaban más tiempo trabajando juntos que los del curso A. Además, debido a su madurez con respecto a la disposición del trabajo, 6º B era más fácil de organizar y gestionar, lo que puede influir diametralmente en los resultados.

A pesar de entender perfectamente el contenido de lo que leían y organizaban, muchos alumnos/as del curso A no supieron gestionar la información. Del mismo modo, hubo algunas diferencias dentro de los grupos que repercutieron en la competencia cívica, como la toma de decisiones sin empatía, el no saber gestionar los conflictos internos del grupo o la adaptación a los cambios. El uso de avatares con sus correspondientes roles y tareas ha beneficiado el grado de socialización y la idea de fantasía (Hunicke et al, 2004), pero se estima oportuno un trabajo más exhaustivo a posteriori para la obtención de mejores resultados.

Figura 4.

Medias específicas de la competencias comunicativa y plurilingüe desarrolladas en ambos cursos



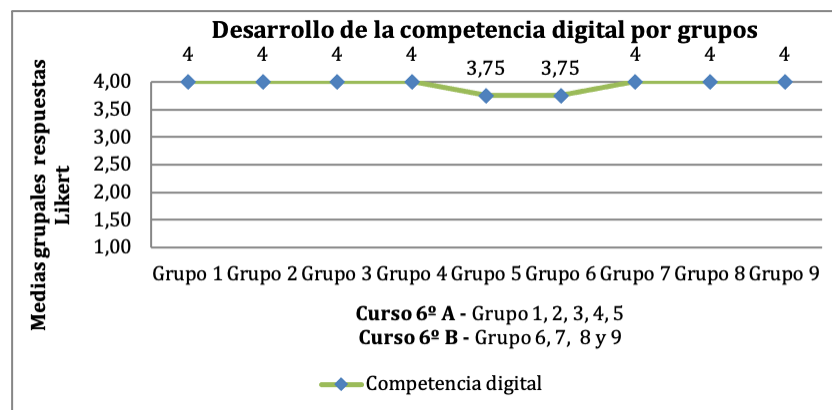
Fuente: elaboración propia

Al alumnado se le encomendó la tarea de utilizar el inglés de forma coherente y adecuada para diversos fines comunicativos, tanto oralmente como por escrito, y esto se logró sin duda alguna. En la Figura 4 se puede apreciar el alto nivel de competencia comunicativa y multilingüe alcanzado por todos los grupos en ambos cursos. Es cierto que en ambos cursos hay grupos con puntuaciones más bajas, como los grupos 3 y 8, pero esto se debe a que no siempre se comunicaron en inglés y a veces lo intercalaron con su lengua materna, el español. De nuevo, es importante considerar la influencia de la taxonomía de Hunicke et al (2004) en los resultados, más concretamente, la elaboración de una narrativa adecuada a los usos discursivos seleccionados y el conocimiento lingüístico previo de los/las aprendices y el aprendizaje guiado y la monitorización del mismo a la hora de expresarse comunicativamente.

Ambos cursos desarrollaron la situación satisfactoriamente y fueron capaces de entender casi al completo la tarea, además de desarrollar un producto final, a *formal police report*, escrito en inglés en el cual exponían una acusación formal del responsable del asesinato aportando evidencias pasadas halladas en los diferentes escenarios del *escape room*.

Figura 5.

Medias específicas de la competencia digital desarrollada en ambos cursos

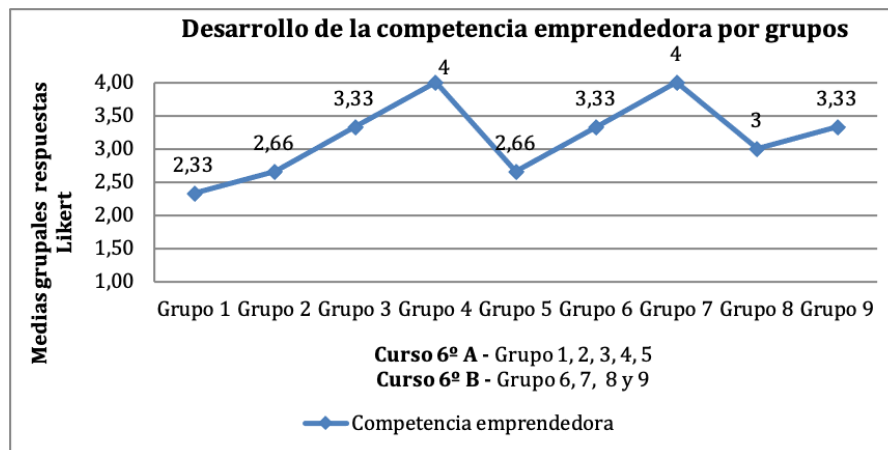


Fuente: elaboración propia

En la Figura 5 se observa que todos los equipos alcanzaron un alto nivel de competencia digital. Como se ha dicho anteriormente, esto se debe a la familiarización del alumnado con las TAC, que ha sido un éxito en cuanto a la obtención, procesamiento y comunicación de la información para transformarla en resultados durante la situación de gamificación. Esta competencia obtuvo los mejores resultados, y también es importante señalar que el trabajo con las tabletas fue clave y beneficioso al hablar de la motivación intrínseca de los estudiantes, como señalaron Shi et al. (2014); porque tanto la competencia y la autonomía dentro de la situación se vieron potenciadas por el empleo de la tecnología.

Figura 6.

Medias específicas de la competencia emprendedora desarrolladas en ambos cursos

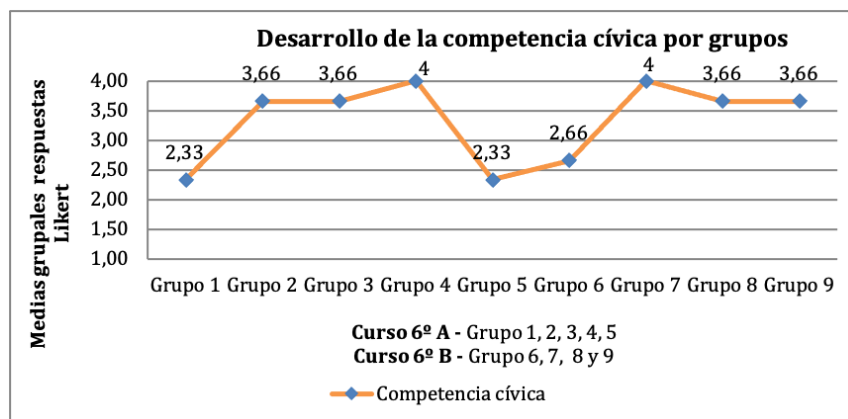


Fuente: elaboración propia

Con respecto a la competencia emprendedora, existe una diferencia significativa entre los nueve equipos y los dos cursos (Figura 6). Cabe decir que esta fue en la que se obtuvo un desarrollo inferior ya que muchos de los equipos carecían de la capacidad necesaria para resolver el problema planteado y tomar decisiones en base a la información obtenida. A pesar de demostrar una gran comprensión lingüística escrita; como ya mencionamos previamente, ciertos equipos no pudieron alcanzar el resultado deseado debido a su miedo a tomar decisiones, colaborar con los compañeros/as o transformar las ideas en acciones. Habría que considerar si quizás el factor de relaciones (Shi et al, 2014) debería ser trabajado desde otra perspectiva, redistribuyendo ciertos grupos de trabajo o incluso trabajando con algunos aprendices sus habilidades sociales menos desarrolladas.

Figura 7.

Medias específicas de la competencia cívica desarrolladas en ambos cursos

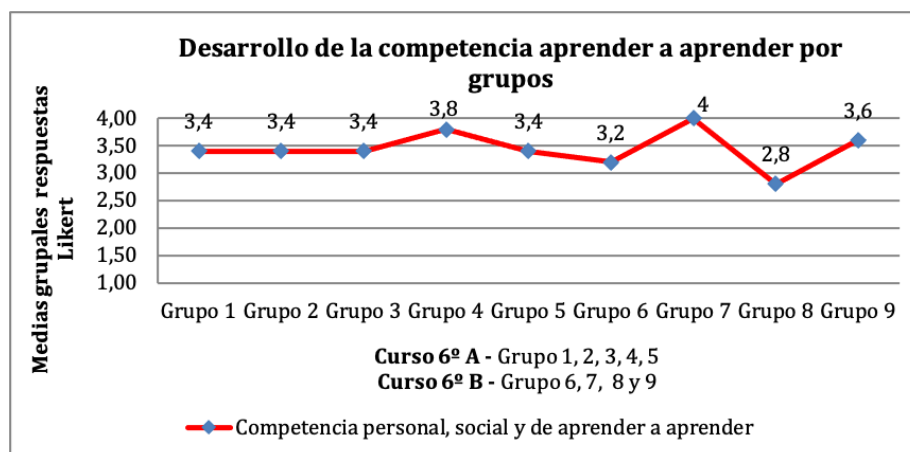


Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a la competencia cívica (Figura 7), al igual que la competencia emprendedora, se generaron resultados muy dispares entre los equipos. Esto se debe a que algunos equipos colaboraron para resolver el caso, mientras que otros tuvieron problemas de convivencia dentro del equipo, en los que no se pusieron de acuerdo, no asumieron sus roles o no resolvieron sus diferencias mediante la discusión, sino que recurrieron a las docentes para que mediasen en el conflicto. Los mejores resultados los obtuvieron los equipos que supieron comunicarse constructivamente, expresando sus puntos de vista como individuos y sintiendo empatía por los demás miembros, comprometiéndose así con los objetivos de equipo asignados al principio de la situación de aprendizaje gamificada.

Figura 8.

Medias específicas de la competencia personal, social y de aprender a aprender desarrolladas en ambos cursos



Fuente: elaboración propia

Por último, se presenta la Figura 8 donde se puede observar el grado de desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender. En este último caso, a simple vista, a excepción del grupo 8, se aprecia que los resultados son más uniformes que los anteriores.

Estimamos la vinculación de esta situación de aprendizaje gamificada al desarrollo de los diferentes tipos de diversión (Lazzaro, 2004) ha podido influir especialmente en estos resultados; más concretamente, el *hard fun* y el *serious fun*. La idea de superar un reto atractivo puede generar mucha expectación en los participantes además de realizar una dinámica totalmente desconocida y que pudiese estar conectada a otras actividades lúdicas que realicen en contextos informales.

5. Conclusiones

Consideramos que la hipótesis ha sido refutada en la exposición y análisis de los resultados desarrollado previamente. A pesar de haber contado con una muestra pequeña para nuestro estudio los resultados han sido bastante satisfactorios con respecto al desarrollo de las competencias clave seleccionadas. La propuesta didáctica gamificada ha incidido en la obtención de unos resultados tan positivos; especialmente en relación a la competencia comunicativa y plurilingüe y la digital. No obstante, sería conveniente replicar este estudio con una muestra mayor y quizás en otra etapa de aprendizaje para poder evidenciar más académicamente esta praxis.

En relación al desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe, podemos identificar diferentes claves en la implementación llevada cabo y que han incidido directamente en los resultados y, por ende, en el logro de este objetivo específico. El uso discursivo de dar evidencias sobre acontecimientos pasados ha sido la función comunicativa principal tanto en la lectura de los hipertextos, pistas y coartadas, así como en la creación del informe policial. Se ha intentado reducir la carga cognitiva (Chen y Chang, 2009) tanto en el discurso como en el vocabulario empleado contribuyendo exponencialmente a una mejor comprensión y focalización de los aprendices durante su trabajo.

Con respecto al objetivo específico de competencia digital, se ha intentado hipercontextualizar el desarrollo de habilidades digitales específicas (INTEF, 2017) tales como la búsqueda de información en un medio digital y la creación de productos digitales. La recreación de un *escape room* virtual ha generado una experiencia inmersiva en la cual los equipos se han centrado en lograr resolver el caso. Opinamos que este factor ha sido el elemento más motivador (Lazzaro, 2004) destacando los resultados en esta competencia por encima del resto. La focalización en las TAC (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017) ha sido clave para que empleen su conocimiento digital previo para fines específicos.

Finalmente, sería interesante determinar cómo el equipo evalúa su propia actuación utilizando las mismas rúbricas que el profesor o diseñando instrumentos de autoevaluación específicos y adecuados a su capacidad de comprensión de input en inglés. Así, se podría establecer un contraste más heterogéneo en el análisis de los resultados, ya que cada miembro del equipo desarrollaría su propia reflexión y espíritu crítico.

6. Referencias

- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Barracena, E. y Sanfilippo, M. (2015). La plataforma informativa audiovisual como estrategia de gamificación en los cursos de enseñanza de segundas lenguas. *Revista De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 63, 122-152. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50172
- Battle, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.114-120). Octaedro .
- Battle, J., González, M.V. y Pujolá, J.T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2 (2), 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Battle, J. y Suárez, MM. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua: puntos, insignias y tablas de clasificación. *E-Aesla* 5, 43-51. https://www.researchgate.net/publication/332962098_Secuencias_didacticas_gamificadas_por_docentes_de_LE_en_formation_continua_puntos_insignias_y_tablas_de_clasificacion
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea.
- Borrás Gené, O. (2017). *Fundamentos de gamificación*. Rectorado UPM.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, (3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

- Cebrián De La Serna, M. y Monedero Moya, J. J. (2009). El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum. *Congreso Internacional: El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. Congreso celebrado en Santiago de Compostela. http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2009.pdf
- Chen, I. y Chang, C.C. (2009). Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 729-746. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1369>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394 (10), 10-12. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Cordero, D. y Nuñez, VM. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, 28, 269-291.
- Council of Europe (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- Cruaud, C. (2017). *The playful frame: design and use of a gamified application for foreign language learning*. (Tesis doctoral). University of Oslo <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60251/PhD-Caroline-Cruaud--2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalmases, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. E-eleando: ele en red. *Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deci E. and Ryan R. M. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Springer
- Delors, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Morata
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 2020. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- European Commission (2017): *Social summit for fair jobs and growth*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-social-priorities-junker-commission_en.pdf
- European Union (4 de junio de 2018). Council recommendation of 22th of may 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C (189), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- European Union (2019). Council resolution on further developing the european education area to support future-oriented education and training systems2019/C 389/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118(01))
- Falchikov, N., and Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Falchikov, N., and Boud, D. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Falchikov, N. (2005): *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. RoutledgeFalmer.
- Foncubierta, JM. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. fundamentos, características y técnicas*. (2ª ed.). Editorial CCS
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A., 57 (5), 13-18. https://www.researchgate.net/publication/285750862_Using_rubrics_to_promote_thinking_and_learning
- Herranz, E. (febrero 2013). Gamification, *I Feria Informativa*. Congreso celebrado en la Universidad Carlos III, Madrid.
- Hunicke, R., Leblanc, M. And Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research, *Game Design and Tuning Workshop at the Game Developers Conference*. This congress took place in San Jose, California. <http://ksuweb.kennesaw.edu/~jprest20/cgdd2002/MDA.pdf>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story, *XEO Design, Inc.*, 2 (1), 1-8, Oakland, California. http://gamemodworkshop.com/readings/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Lewis, B. (2019) (2021, July 31). Scaffolding instruction strategies. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López Pastor, V. M. (2009): *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Marope, M. Griffin, P. and Gallagher, C. (2018): *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso
- Moya, J. y Zubillaga, A., (coords.) (2020). *Un currículo para un mundo sostenible #ODS2030*. (1ª ed.). Anaya
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2022). *Educación para el siglo XXI, reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. (1ª ed.). Grupo Anaya
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD (2019): *OECD, Future of education and sKills 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital* (2a ed.). Ediciones Morata
- Perry, B. (2015). Gamifying french language learning: A case study examining a quest-based augmented reality mobile learning tool. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308-2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit*, (51), 37-51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022)
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022)
- Shi, L., Cristea, A. I., Hadzidedic, S., & Dervishalidovic, N. (2014). Contextual gamification of social interaction–towards increasing motivation in social e- learning. In Herzog, M. A., Kubincová, Z., Han P. and Temperini M. (Eds.), *Advances in web-based learning–ICWL* (pp. 116-122). Springer International Publishing.
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Unión Europea (30 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L (394)*, 10-18.
- UNESCO (1972): *Aprender a ser*. Alianza-UNESCO.
- Unión Europea (2018): *Sentando las bases del Espacio Europeo de Educación: En pos de una educación innovativa, inclusiva y basada en valores*. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_18_102

- Valle López, J. M. (2021). El currículo escolar desde una perspectiva supranacional. En Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2021) (Coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y Mejoras*. LOMLOE: De la norma al aula. (1ª ed. pp.67-83) Grupo Anaya
- Vallejo, B. (2019). Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *E-Aesla*, 5, 85-96. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/09.pdf>
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press
- Zichermann, G. and Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

Anexo A. Rúbrica de heteroevaluación empleada

EVALUACIÓN DEL PROFESOR (21 ítems)

Intervention Proposal - Escape Room "Who hated the principal of the school?"

Nombre del equipo:

1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PLURILINGÜE (6 ítems)

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Reading: Focalización en la investigación policial del escape room	Se mantienen en la resolución del caso policial todo (90-100%) el tiempo sin dificultades lingüísticas.	Se mantienen en la resolución del caso policial la mayor parte (80%) del tiempo sin dificultades lingüísticas..	Se mantienen en la resolución del caso policial algunas veces (50%-70%) sin dificultades lingüísticas..	Rara vez estaban focalizados en la resolución del caso policial debido a la gran cantidad de problemas de comprensión lingüística.
Reading: Comprensión Lingüística en el escape room: Límite de tiempo en las fases específicas del escape room	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room además de recabar toda la información necesaria en el tiempo previsto.	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room y de recabar suficiente información en el tiempo previsto.	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room pero no logra acceder/reflexionar sobre todas las pistas/coartadas en el tiempo previsto.	El equipo es incapaz de llegar al final del escape room debido a dificultades con la búsqueda de pistas/coartadas o falta de comprensión de las mismas.
Reading: Comprensión lingüística en el escape room: resolución del caso	El equipo puede resolver el crimen debido a la total comprensión de las pistas y de las coartadas de los sospechosos/as.	El equipo puede resolver el crimen y entender con cierta dificultad las pistas y las coartadas de los sospechosos/as.	El equipo puede resolver el crimen y entender la información necesaria para seguir las pistas y las coartadas.	El equipo es incapaz de relacionar las pistas y entender las coartadas además de no resolver el crimen.
Reading: Uso de recursos extra para la comprensión lingüística	El equipo no requiere de recursos extra para la comprensión de la información presentada en el escape room.	El equipo alguna vez consulta recursos para la comprensión de la información presentada en el escape room (función lingüística y vocabulario específico).	El equipo con frecuencia consulta recursos para la comprensión de la información presentada en el escape room (función lingüística y vocabulario específico).	El equipo consulta recursos durante todo el escape room pero aun así no es capaz de lograr los objetivos planteados.
Writing: Uso de la función lingüística en el informe policial	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" sin errores de significado y estructura gramatical. Además de emplear otras estructuras gramaticales que designan lo mismo y no han sido incluidas en el escape room.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" sin errores de significado y estructura gramatical.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" con varios errores de significado y estructura gramatical.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" con errores graves o no se incluye directamente.
Writing: Contenido discursivo del informe policial	El equipo elabora un informe policial en el que expone claramente quien es el/la asesino/a empleando evidencias pasadas.	El equipo elabora un informe policial en el que expone con suficientes (varias) evidencias pasadas quien es el/la asesino/a.	El equipo elabora un informe policial en el que al menos incluye una evidencia pasada de quien es el/la asesino/a.	El equipo resulta incapaz de elaborar un informe policial o no aporta evidencias pasadas coherentes.

2. RESTO DE COMPETENCIAS CLAVE (4 ítems)

a. Competencia digital

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Navegación a través del escape room	El equipo se mueve sin dificultad alguna entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo rara vez tiene dificultades para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo a menudo tiene problemas para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo necesita de ayuda/asistencia para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.
Habilidad digital en el escape room	El equipo demuestra una gran habilidad digital en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo demuestra cierta habilidad digital en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo no está familiarizado con la interfaz pero logra ser resolutivo en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo tiene serios problemas y necesita de ayuda para desenvolverse en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.
Creación del informe policial (producto digital)	El equipo elabora un informe policial en google docs sin dificultades y con cierta facilidad.	El equipo elabora un informe policial en google docs con alguna dificultad.	El equipo elabora un informe policial en google docs con ciertas dificultades.	El equipo no elabora o elabora un informe policial en google docs incompleto.
Empleo de recursos extras para la creación del informe policial (producto digital)	El equipo está familiarizado con el trabajo en google docs y no requiere de consultas o ayuda.	El equipo está familiarizado con el trabajo en google docs pero aun así solicita ayuda puntual.	El equipo conoce el trabajo en google docs pero solicita ejemplos, tutoriales y ayuda del docente.	El equipo desconoce o conoce vagamente el trabajo en google docs y no busca la forma de resolver dudas o dificultades para la creación de su informe policial.

b. Competencia cívica (3 ítems)



	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Ética de trabajo	El equipo siempre usa bien el tiempo para el escape room en clase. Las conversaciones están enfocadas al escape room y las cosas necesarias para la elaboración del informe policial son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para escape room en clase. La mayoría de las conversaciones están enfocadas al escape room y las cosas necesarias para la elaboración del informe policial son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para el escape room en clase, pero distrae a otros de su trabajo.	El equipo no usa bien el tiempo para escape room en clase o interrumpe el trabajo de los otros.
Trabajo cooperativo	Los/as compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa (roles), muestran un compromiso por la calidad del trabajo y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno/a y dividen el trabajo de forma justa (roles). Hay compromiso por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa (roles). Hay poca evidencia de compromiso hacia la calidad del trabajo en equipo.	Los/as compañeros/as discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una o dos personas.
Actitud ética	Nunca critican públicamente el trabajo de otros. Siempre tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critican públicamente el trabajo de otros. A menudo tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critican en público el trabajo de otros miembros del equipo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el trabajo de otros miembros del equipo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.

c. Competencia emprendedora (3 ítems)

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Control de la eficacia del equipo	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y hacen sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y trabajan para que el equipo sea más efectivo.	Ocasionalmente controlan la eficacia del equipo y trabajan para que sea más efectivo.	Rara vez controlan la eficacia del equipo y no trabajan para que éste sea más efectivo.
Resolución de problemas	Buscan y sugieren soluciones a los problemas.	Refinan soluciones sugeridas por otros.	No sugieren o refinan soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No tratan de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer su trabajo.
Enfoque genérico en el trabajo	El equipo se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy autodirigido.	La mayor parte del tiempo se enfocan en el trabajo que se necesita hacer.	Algunas veces se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben algunas veces regañar y recordarles a algunos/as que se mantenga enfocados/as.	Raramente se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Algunos/as dejan que otros/as hagan el trabajo.

d. Competencia personal, social y de aprender a aprender (5 ítems)



	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Simulación de roles reales para un trabajo específico	El equipo trabaja en cooperativo simulando los roles reales que tendrían en una comisaría de policía.	El equipo trabaja en cooperativo simulando con poca dificultad los roles reales que tendrían en una comisaría de policía.	El equipo trabaja en cooperativo pero no simula los roles reales que tendrían en un contexto real.	El equipo no trabaja en cooperativo adecuadamente y no es capaz de contextualizar sus roles.
Lectura de hipertextos	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma excelente y sin ninguna dificultad ni por el formato ni por el contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma fluida pero con alguna dificultad ya sea por el formato y/o por el contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma satisfactoria pero con muchas dificultades debido al formato y/o contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma muy accidentada, con serias dificultades e incluso puede ser incompleto.
Creación de un informe policial	Se desarrolla un informe policial siguiendo las instrucciones y con total autonomía en el proceso.	Se desarrolla un informe policial siguiendo las instrucciones pero se requiere poca supervisión en el proceso.	Se desarrolla un informe policial con mucha ayuda y supervisión durante el proceso.	No llega a desarrollarse un informe policial debido a la dificultad del mismo.
Evaluación del trabajo individual	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y casi completa de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y a medias de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as no realizan una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room
Evaluación del trabajo cooperativo	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y casi completa de su trabajo en el escape room	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y a medias de su trabajo en el escape room	El equipo no realiza una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room



El Aprendizaje Basado en el Juego. Propuesta de fases para su implementación para Matemáticas en Educación Infantil.

Game-Based Learning. Proposal of phases for its implementation for Mathematics in Early Childhood Education.

Ana María Martín Ollero 

e-mail: anamariamuestraPT@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen

Las matemáticas están presentes de manera constante en la vida de un niño y la enseñanza de las mismas debe facilitar su comprensión y su asimilación. Es por ello por lo que la enseñanza de las matemáticas no es incompatible con la puesta en práctica de la metodología Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). El juego es una actividad esencial no sólo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil (EI), sino también dentro de su vida fuera del aula, de modo que el uso de esta metodología activa va a permitir trabajar los contenidos relacionados con las matemáticas desde una perspectiva más lúdica, estimuladora y manipulativa, llamando así la atención y el interés del alumnado. Por consiguiente, con la siguiente revisión bibliográfica y propuesta de fases para la implementación de la metodología se pretende defender y demostrar la posibilidad de trabajar las matemáticas a partir de la metodología ABJ dentro del marco de Educación Infantil. Se expone la definición de juego y su importancia en la etapa de Educación Infantil, su relación con las matemáticas y la presentación de la metodología ABJ junto con las fases necesarias para implementarla en el aula.

Palabras clave: juego, propuesta educativa, Aprendizaje Basado en el Juego, Matemáticas, Educación Infantil

Abstract

Mathematics is constantly present in a child's life and the teaching of mathematics must facilitate its understanding and comprehension. That is why the teaching of mathematics is not incompatible with the implementation of the Game-Based Learning methodology. Playing is an essential activity, not only within the teaching-learning process in Early Childhood Education (ECE), but also within the child's life outside the classroom, so that the use of this active methodology will allow to work the mathematics contents from a more playful, stimulative and manipulative perspective, thus attracting the attention and interest of the students. Therefore, the following literature review and proposal of phases for the implementation of the methodology aims to defend and demonstrate the possibility of working mathematics through the Game-Based Learning methodology in Early Childhood Education. The definition of game and its importance in Early Childhood Education, its relationship with mathematics and the presentation of the Game-Based Learning methodology along with the phases needed to implement it in a classroom are explained.

Keywords: game, educational proposal, Game-Based Learning, Mathematics, Early Childhood Education

Recibido / Received: 03/03/2023

Aceptado / Accepted: 13/03/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Martín Ollero, A. M. (2023). El Aprendizaje Basado en el Juego. Propuesta de fases para su implementación para Matemáticas en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 42-52. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.004>

1. Introducción

El juego no es algo aislado en la vida de un individuo; es una necesidad humana (Remón, 2018), una actividad que acompaña a todos los seres humanos a lo largo de la vida, a pesar de que habitualmente se asocia a los primeros años de vida (López, 2010); resulta ser la conexión del niño con el mundo que le rodea, permitiéndole así entender la realidad en la que vive y prepararse para su futuro, así como su principal herramienta para expresar sus sentimientos y, así, favorecer el equilibrio emocional (Herrera, 2016).

El juego tiene una doble función: por parte de los docentes, una función didáctica en el sentido de utilizar el juego como recurso para trabajar con el alumnado diversos contenidos; y una función más social en tanto en cuanto el juego, para el alumnado, supone una situación de pura satisfacción y placer entre iguales para expresar sus ideas y explorar el entorno que le rodea (Leyva, 2011). Adjetivos tan resonados como diversión y satisfacción acompañan al juego desde siempre (López, 2010) y es que ya desde la Edad Media, tanto niños como adultos mostraban gran interés por los juegos como un recurso para ocupar su tiempo libre y desconectar de sus obligaciones diarias (Leyva, 2011).

Desde la antigüedad hasta nuestros días, el juego ha estado presente en la vida del individuo (Ruiz, 2017). Filósofos como Platón y Aristóteles, ya defendían el aprendizaje a través del juego, incitando a las familias a que los niños usaran esos juguetes que les fueran a ayudar a formar sus mentes para un futuro. Es en la mitad del siglo XIX cuando empiezan a resurgir las primeras teorías psicológicas sobre el juego (López, 2010) identificando el juego como una actividad de descanso y de relajación ante una jornada intensa de trabajo y que, por ende, implica cansancio (Lázarus, 1883) o el juego como una parte esencial del crecimiento de una persona que prepara los instintos del individuo para llevar a cabo una serie de funciones y procesos que son clave en la edad adulta (Groos, 1898, 1901).

Comenzado el siglo XX resurgen otros autores como Freud que identifica el juego como el momento de un individuo para satisfacer todos aquellos impulsos eróticos o incluso agresivos, pero también como una oportunidad para expresar y comunicar tanto experiencias vividas como sus propias emociones; además permite resolver algún conflicto a través de la ficción que acompaña al juego. Profesionales del ámbito de la psicología también han estudiado y reflexionado sobre el juego y todo lo que este puede conllevar en el desarrollo vital de un individuo (López, 2010).

El juego es considerado un elemento muy importante dentro de la vida del niño, y así lo defiende Piaget (1932, 1946, 1966) y es que las distintas maneras de jugar que un niño va aprendiendo son consecuencia de todos aquellos cambios que se producen a nivel cognitivo. Gracias al juego, un niño interactúa con el medio que le rodea, ofreciéndole así información del exterior para ir construyendo sus ideas sobre este, pero también para ir comprendiendo e interiorizando el concepto de norma; la manera en la que un niño actúe o entienda las normas de un juego puede dar una idea de cómo éste percibe el concepto de norma social.

Es imprescindible el juego de cara a desarrollar la iniciativa o la autonomía por parte del niño, el desarrollo de diferentes funciones cognitivas como la atención (Bronfenbrenner, 1979), la resolución de conflictos, el desarrollo de su personalidad, la motricidad o la sociabilidad entre iguales (López, 2010), disfrutando de la compañía y de todo lo que implica el juego (Leyva, 2011).

También supone una situación imaginaria que construye el niño a través de la cual, como bien explica Vygotsky (1991 citado en Kohnstamm, 1991), se ve obligado a determinar sus actos y responder en base a ellos en dicha situación. Aunque un niño dedica mayor tiempo a la resolución de conflictos de la vida diaria, el juego sigue siendo una parte fundamental de su vida, favoreciendo la creación de nuevas Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) y favoreciendo el desarrollo del lenguaje.

Dando la importancia que demanda el juego, el espacio donde el niño juega e interactúa es primordial, de ahí que Berger y Thompson (1997) apuesten por un aula como un espacio activo, en el cual la curiosidad del alumnado sea cubierta con multitud de materiales que permitan la exploración o el debate en el aula, favoreciendo así el desarrollo de las capacidades de cada alumno y el trabajo de su conducta y sentimientos en base a su cultura (Bruner, 1984; Garvey, 1977) y captando el interés del alumnado (Vygotsky, 1991 citado en Kohnstamm, 1991).

2. Tipologías del juego

Ante la exposición de opiniones de diferentes autores sobre el juego, conviene distinguir los diferentes tipos de juego. El papel que asume el juego va a cambiar en función del tipo de juego al que nos

estamos refiriendo y a las diferentes etapas de desarrollo de un niño (López, 2010).

En base a las aportaciones de Rüssel (1970, citado en Autismo Diario, 2021) y Piaget (1946), el juego puede clasificarse en 3 categorías:

1. Juego basado en el movimiento: el niño, poco a poco, va construyendo su experiencia de juego en base a la repetición de diversos movimientos sensoriales o motores y su estado emocional sin ningún tipo de coacción por parte del adulto, conociendo y familiarizándose así con su entorno. A medida que el niño va creciendo, los movimientos resultan más complejos y van adquiriendo una intención.
2. Juego basado en un objeto: hace referencia a todo juego que implique la utilización de un objeto. El papel que el niño otorga al objeto es lo más importante del juego. Las características que adquiera el objeto junto con la representación de personajes reales o de ficción va a favorecer una rica experiencia de juego. Poco a poco, esta va a ir aumentando en complejidad. El niño puede jugar en base a las características intrínsecas del propio objeto, representar un objeto a partir de otro o simbolizar aquellos objetos que el niño no tenga a su alcance pero sí que quiera utilizar y, por ende, imaginar dentro de una experiencia de juego.
3. Juego basado en unas reglas: hace referencia a todo juego que implique unas reglas para llevarse a cabo. El cumplimiento de las normas va a permitir jugar de manera exitosa y sin complicaciones, de modo que los niños responden favorablemente a las mismas. Este tipo de juego se prolonga más en el tiempo en tanto en cuanto a medida que el niño se va haciendo más mayor, puede seguir utilizando juegos reglados pero con reglas más elaboradas o otras temáticas como la lógica.

Así mismo, Fernández (2018) recalca una serie de criterios a tener en cuenta de cara a clasificar un juego:

1. En función de qué se quiere trabajar principalmente con el juego: aspectos psicomotores, cognitivos, sociales o emocionales.
2. En función de cuántas personas participen en el juego: juegos individuales, de dos, colectivos o por equipos.
3. En función del material que se utilice en el juego: selección de material manipulativo o ausencia de este.
4. En función del espacio donde se lleve a cabo el juego: juegos al aire libre o en un espacio cubierto.
5. En función de si implica una persona adulta durante el juego: juegos sin la intervención de un adulto, juegos dirigidos por un adulto o juegos que sólo impliquen su presencia y observación pero sin intervención.
6. En función de la finalidad del juego: juegos de competitividad o juegos de cooperación.

3. Importancia del juego en EI

Todo docente que trabaja en la etapa de Educación Infantil debe tener en cuenta que el desarrollo infantil está íntimamente relacionado con el juego. El juego ha empezado a encontrar cada vez mejor su sitio, valorando así el papel de este como puente idóneo del alumnado hacia el conocimiento. A través del juego, el alumnado irá tomando conciencia de su papel dentro de la sociedad (Leyva, 2011) en cuanto a que el juego le permite tanto conocerse a sí mismo como conocer el entorno que le rodea regido por unas normas, además de potenciar ciertas habilidades y destrezas y la relación con sus iguales (García, 2020).

El juego es una de las primeras formas de expresión natural del niño previo al lenguaje (López, 2010), una actividad que realiza el niño de manera natural y espontánea, lo que le permite desarrollar su personalidad (Novo, 2021), así como trabajar las habilidades sociales jugando con sus iguales y respetando las normas establecidas en el juego (Remón, 2018); también sus capacidades tanto cognitivas como físicas (López, 2010) en cuanto que el alumno trabaja el pensamiento o la coordinación respectivamente (Remón, 2018), y sus capacidades emocionales y afectivas (García, 2020) en cuanto que el alumno disfruta jugando pero también aprende a expresarse (Remón, 2018),

a expresar sus deseos, sus miedos, sus ilusiones, sus conflictos o sus percepciones respecto a sí mismo y el entorno consiguiendo así un equilibrio emocional (Herrera, 2016) y una mayor autonomía (Leyva, 2011).

A medida que el niño va creciendo y va siendo consciente de cada parte de su cuerpo, va diseñando sus propios juegos como puente para conocer su contexto y a los iguales (García, 2020). Su juego proporciona al niño la posibilidad de participar en experiencias que le enseñan a vivir en sociedad como individuo, conociendo poco a poco sus posibilidades pero también sus limitaciones dentro de ella y dándose cuenta de la importancia y de lo que supone hacer cosas y compartir esos momentos con los otros para así crecer y madurar como persona (López, 2010).

Durante la puesta en práctica del juego y el uso de juguetes, el desarrollo a nivel cognitivo viene condicionado tanto por la genética como por los recursos de los que se disponga. Podemos hablar de que la gran mayoría de los comportamientos intelectuales pueden trabajarse e ir adquiriendo a través del juego. Desde sentirse el protagonista dentro de su propio juego y capaz de ir cambiando el ritmo de los acontecimientos, hasta ir trabajando el razonamiento y dar los primeros pasos hacia la abstracción simplemente con la acción de desmontar un juguete.

Sin embargo, el desarrollo a nivel emocional también tiene su importancia a la hora de jugar. Entendemos que el desarrollo de la autonomía y confianza en uno mismo viene dado por la puesta en marcha del juego, facilitando así un equilibrio afectivo. El niño realiza una actividad placentera a la vez que entretenida, permitiendo así al niño expresarse a la vez que liberar tensiones. Cada vez que un niño juega, tiene la necesidad de recrear diversas situaciones para así sentirse dentro del mundo que les rodea lleno de adultos y así tratar de comprender muchos de los fenómenos que viven día a día.

Además de la relación que el niño construye con uno mismo, la interacción con los iguales que se produce durante el juego es digna de mencionar. El niño, poco a poco, va a ir demandando la interacción con los otros para compartir sus experiencias pero sin estar sujetos a los intereses de otro hasta que llegue el momento de buscar la misma finalidad dentro del juego (López, 2010).

La motricidad gruesa y fina es esencial dentro del desarrollo humano. El juego va a contribuir a la maduración por parte del niño, permitiendo conocer su esquema corporal y trabajando aspectos tan importantes como la coordinación, el equilibrio o la agilidad.

Para que el niño se desarrolle plenamente dentro de la experiencia del juego, no podemos privarle de que se exprese y ponga en marcha su creatividad. En cualquier situación de carácter lúdico, el niño tiene la oportunidad de ser creativo a la hora de expresarse o producir una acción.

Tras quedar demostrado que el juego tiene un papel fundamental dentro de la vida de un niño, la educación debe aprovechar y tomar el juego como una herramienta clave para construir una experiencia de aprendizaje (Cornellà, Estebanell y Brusi, 2010) con la cual el niño crezca y se prepare para la vida (Herrera, 2016), favoreciendo así el desarrollo del niño a nivel motor, cognitivo, social y afectivo (López, 2010).

El juego va a permitir hacer más amenas y divertidas las clases y es que la diversión dentro del aula debería ser uno de los objetivos primordiales del profesorado (Herrera, 2016). La atención sostenida (Berdonneau, 2008) o la memoria del niño se ven potenciadas a gran escala (Mujina, 1975) desde un clima de diversión ya que un niño siente cierta atracción e interés por aquellas actividades planteadas desde un punto de vista lúdico (Hetzer, 1965).

4. Las matemáticas y el juego en EI

El aprendizaje de las matemáticas y la abstracción de las diferentes nociones matemáticas supone un proceso largo que tiene su inicio en la etapa de Educación Infantil. Se empieza trabajando el pensamiento lógico-matemático a través de la observación, la manipulación y la experimentación con diversos objetos y las representaciones y relaciones entre los mismos para llegar al nivel más alto: la abstracción (Novo, 2021).

Como bien plantea Fernández (2000), para trabajar el pensamiento lógico-matemático, se deben abordar cuatro aspectos: la observación a partir de la iniciativa del alumno, consiguiendo que él mismo quiera prestar atención y cuando se sienta libre y a gusto para trabajar; la imaginación favoreciendo al alumno actividades en las que tengan cabida más de una alternativa de cara a entrenar al alumno para que sea capaz de analizar una situación, encontrar todas las interpretaciones posibles y elegir la que más se adecúe a sus necesidades; la intuición y la indagación, evitando así que el alumno deba

“adivinar” la respuesta; el razonamiento lógico se verá potenciado en función del entorno del alumno (tanto familiar como escolar) en cuanto a qué actividades se plantean al alumno de modo que estimule el pensamiento lógico para, después, expresar las ideas o conclusiones a las que ha llegado.

De la mano de Novo (2021), es imprescindible recalcar que todos los recursos que ofrezcamos a nuestro alumnado de carácter manipulativo van a proporcionar multitud de objetos, va a favorecer la experiencia de aprendizaje no sólo en cuanto a que el alumno puede experimentar, sino que también supone una herramienta clave para ir adquiriendo las primeras destrezas mentales, ayudando a comprender conceptos del área de las Matemáticas gracias a su ejemplificación física, pudiendo plasmar una representación mental (Berdonneau, 2008).

En función de cómo el alumno manipule los recursos, el docente podrá valorar si la acción está siendo llevada a cabo sin una intención o por el contrario está utilizando el razonamiento en su resolución (Berdonneau, 2008), de modo que va a poder conocer el comportamiento del alumno (Herrera, 2016). Por tanto, el docente debe actuar como ese guía que favorezca situaciones de aprendizajes que den pie a la observación, la organización y estructuración de la información obtenida y la construcción de relaciones (Novo, 2021).

La enseñanza de las matemáticas tiene un papel muy importante durante la escolarización del alumnado (Fernández, 2018), de modo que el empleo del juego como recurso para la enseñanza de las matemáticas resulta óptimo y además, fomenta en el alumnado la motivación en cuanto que se trata de una actividad activa que toman con muchas ganas (Bright, Harvey y Wheeler, 1985).

5. Aprendizaje de las Matemáticas por medio de la Metodología ABJ en EI

Poco a poco, desde hace años, han ido resurgiendo y tomando mayor presencia en el ámbito de la educación nuevas metodologías tomando al alumno como el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y eliminando el papel del docente como mero transmisor de conocimientos, pasando a una metodología activa que implique directamente al alumnado, la cual le estimule y permita, por ende, un aprendizaje significativo (Illescas-Cárdenas, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Erazo-Álvarez, 2020); de modo que la metodología ABJ resulta una metodología clave que puede lograrlo, consiguiendo mejorar la implicación y el rendimiento del alumnado.

El concepto de ABJ hace referencia a una metodología que emplea el juego como principal recurso de aprendizaje, ya sea de carácter manipulativo o de carácter digital, creando así una situación de aprendizaje vivencial y motivadora (Molaguero, 2019). Aunque no es el protagonista, el profesorado también debe formar parte de las actividades, rompiendo así con el papel tradicional del docente como figura de poder para generar una mayor confianza y una mejor comunicación con su alumnado (Herrera, 2016) a la vez que transforma el aula en un espacio llamativo e interesante (Illescas-Cárdenas et al., 2020).

Cuando se habla de la metodología ABJ, resulta sencillo confundirla con otra metodología activa: Gamificación (Educación 3.0, 2021). La metodología Gamificación emplea elementos propios de un juego dentro de una situación de enseñanza-aprendizaje para mejorar la experiencia del alumnado (García, Bonilla y Diego, 2018), potenciar su motivación (Educación 3.0, 2021), y que el estudiantado sienta, al final de la actividad, que ha estado dentro de un juego (Cornellà, Estebanell y Brusi, 2010); a diferencia de la metodología ABJ, esta emplea juegos en su totalidad (Taratiel, 2021).

El juego empleado puede ser inventado, ya creado específicamente para el ámbito educativo u otro que puede adaptarse al mismo, pero siempre con el mismo objetivo: enseñar una amplia variedad de contenidos (Moreno, 2021) de una manera lúdica y divertida (McCain y McCain, 2018) a la par que motivadora (Molaguero, 2019) con una efectividad palpable gracias a la relajación que transmite al estudiantado, así como la atención que recibe por parte del mismo (Ruiz, 2017).

Más allá de los contenidos curriculares correspondientes a cada etapa, da la oportunidad de trabajar conceptos tales como la resolución de conflictos, la experimentación, la interacción con el entorno, la socialización, la atención y la impulsividad (López, 2010).

La interdisciplinariedad es lo que caracteriza a esta metodología; permite ser utilizada y adaptada a las diferentes áreas que el docente quiera trabajar en el aula, pudiendo aumentar o disminuir la complejidad de las diferentes sesiones en función del grupo y sus necesidades (García Martín, González, Caballero-San José y Encinas, 2020) permitiendo un seguimiento, de manera individualizada, de cada uno de los alumnos (López, 2010).

Cabe destacar que, gracias a esta metodología, el aprendizaje se preserva a lo largo del tiempo en

cuanto que la actividad a realizar es manipulativa, experimental y vivencial (Molaguero, 2019), siendo el alumno el principal protagonista de la actividad y siendo consciente en todo momento de los conocimientos que está adquiriendo en el momento del juego (Rodríguez, 2021).

6. Propuesta de fases para la implementación de la metodología ABJ en el aula

La metodología ABJ ha demostrado que puede suponer un gran cambio en el aula de cara a favorecer una experiencia de aprendizaje vivencial y experimental, a la vez que estimulante y motivadora para el alumnado, tomando el lugar que corresponde para que se sienta el protagonista del juego y sienta, de primera mano, que está aprendiendo.

Sin embargo, algunos profesionales pueden encontrar complicado adaptar esta metodología a su realidad escolar, bien por razones logísticas, o bien por el rechazo de la comunidad educativa a un cambio metodológico. Es por ello que a continuación se proponen 5 fases a seguir para la puesta en marcha de la metodología ABJ en un aula de EI durante la sesión de Matemáticas.

6.1 Planteamiento de los objetivos de la sesión

Como primer paso, es primordial que el profesorado conozca los gustos, preferencias y características del grupo-clase. Cada grupo es único, cada grupo necesita unos recursos adaptados a su estilo de aprendizaje y a su interacción como grupo. Es por ello que unos recursos bien seleccionados ayudarán al docente a crear una experiencia de aprendizaje más individualizada.

El docente, desde principio de curso, debe interesarse por conocer las preferencias y necesidades del grupo; sin embargo, se puede llevar a cabo un cuestionario personalizado para la ocasión de cara a conocer el estilo de aprendizaje de cada alumno, enfocándose en las matemáticas, para seleccionar los juegos e incluso por si fuera necesario crear grupos de trabajo en función de cada estilo de aprendizaje.

A partir de ahí, el docente deberá determinar qué objetivos, qué contenidos y qué criterios de evaluación se van a abordar con cada uno de los juegos seleccionados para la sesión. La legislación propia de cada comunidad autónoma será clave para elaborar este apartado, aunque también es esencial conocer al grupo para determinar qué otros contenidos se podrán trabajar y que no necesariamente aparecen de manera explícita en el currículo, pero que sí son necesarios para que el alumnado crezca, no sólo de manera profesional, sino de manera personal.

La organización y determinación de cada apartado va a permitir una mejor concreción e individualización de cada uno de los juegos que se van a utilizar. Teniendo claro todo lo que se quiere trabajar, será mucho más sencillo pasar a la siguiente fase.

6.2 Preparación de los materiales para la sesión

Una vez determinado qué se pretende abordar durante la sesión, el profesorado deberá decidir qué juegos necesitará para abordar la sesión; juegos ya elaborados con o sin finalidad didáctica o juegos creados desde cero por el propio docente de carácter manipulativo o digital.

Si el docente opta por juegos ya creados, debe tener en cuenta que, aunque tenga unos objetivos ya marcados porque ha sido creado pensando en ellos, siempre se puede redirigir el juego hacia la consecución de otros, o de incluso más objetivos. La creación de variantes dentro de un juego es posible, aprovechándose de su finalidad principal; esto va a enriquecer notablemente el juego que vayamos a utilizar, ya sea creando variantes para reforzar el contenido, o variantes para ampliar el mismo.

Por el contrario, si el docente decide crear desde cero un juego, no cabe duda que no se necesita un amplio presupuesto ni multitud de materiales para crear recursos didácticos eficaces; es mucho más importante tener la idea clara y los objetivos bien planteados para plasmarlo en un juego.

La elección de los tipos de juego será totalmente libre, siempre en función de las necesidades del grupo-clase, de la sesión planteada y de los recursos de los que dispone el docente; toda opción será válida siempre y cuando la primera y la segunda fase se aborden correctamente.

6.3 Organización de la sesión

Cuando todos los juegos hayan sido seleccionados y preparados, el docente deberá organizar la sesión. El número de juegos será elección del docente, aunque deberá tener en cuenta el tiempo del que dispone para seleccionar más o menos juegos. Resulta más eficaz un menor número de juegos pero que el alumnado tenga su tiempo para entender la dinámica y jugar, que seleccionar demasiados juegos y no acabar la sesión con calma y habiendo analizado cada juego y sus respuestas.

En lo que respecta a la organización del grupo-clase, resultará muy positivo si se fomenta la socialización y el trabajo en equipo. La ayuda entre iguales será clave dentro de cada juego, de manera que los juegos de carácter individual deben tener menor protagonismo, a no ser que se quiera evaluar unos contenidos en específico de manera individual.

Siguiendo con la temporalización, es recomendable delimitar un tiempo determinado a cada juego para una mejor organización. Sin embargo, el docente debe ser consciente que no siempre será posible cumplirlo ya que la sesión puede sufrir modificaciones por cualquier tipo de imprevisto que se pueda dar durante la misma. El control máximo en un aula es muy complicado, de modo que el profesorado tiene que estar abierto al cambio, estar preparado para reorganizar la clase y saber qué hacer ante un imprevisto.

6.4 Puesta en práctica de la sesión

Una vez organizada y preparada la sesión, el siguiente paso es la puesta en práctica de la misma.

Hasta que una actividad no se lleva a la práctica, no se sabe realmente si está bien planteada y si va a tener el éxito esperado. A medida que se vayan llevando a cabo las actividades, es muy importante, a la par que útil, que el profesorado anote cualquier impresión o comentario que haya surgido durante cada actividad; en definitiva, cualquier hecho que pueda ser relevante tener en cuenta en próximas sesiones porque se pueda volver a repetir o, por el contrario, tratar de erradicar. Un grupo mostrando mucho interés y motivación o una sugerencia de cambio de un alumno porque tal vez la actividad no ha sido lo que se esperaba se debe tener en cuenta de cara a mejorar nuestra práctica como docente, y como consecuencia, su experiencia en el aula. El alumnado es clave dentro de todo este proceso; es por ello que su opinión debe tenerse en cuenta ya que ellos mismos están viviendo nuestras ideas y nuestras actividades, y nadie va a conocer su efectividad mejor que ellos.

Así mismo, todos los cambios e imprevistos que hayan surgido durante las sesiones son objeto de estudio y de valoración. Si el grupo no ha tenido suficiente tiempo para terminar una actividad o por el contrario ha sido demasiado corta, o uno de los recursos no ha sido sencillo de utilizar son factores que pueden darse en el aula y que conviene apuntar para tener en cuenta en las próximas sesiones.

6.5 Autoevaluación de la sesión y del papel docente

Una vez finalizada la sesión, y como último paso, es primordial que el profesorado evalúe dos aspectos: la organización de las sesiones y su propia práctica. Para ello, conviene elaborar la autoevaluación en base a los siguientes 4 aspectos.

En primer lugar, el interés y motivación que ha mostrado el alumnado durante la sesión. Mientras el docente va anotando cualquier tipo de imprevisto, cambio u opinión de los alumnos, también es muy importante registrar las impresiones y reacciones de los alumnos durante cada juego. Una mirada, un gesto o una señal al compañero de al lado nos puede dar muchas pistas de cómo se han sentido los alumnos realizando la sesión. El docente puede tener muy claro las actividades a llevar a cabo en el aula, pero solo su alumnado podrá descubrir, a través de la puesta en práctica, si están enfocadas a sus gustos y sus necesidades, pero, en definitiva, si han tenido éxito.

El siguiente punto para evaluar es la adecuada selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El currículo ya habrá sido utilizado para el planteamiento de los mismos; sin embargo, hasta que no se lleva cada sesión a la práctica, el docente no podrá comprobar si la sesión ha estado adaptada a las necesidades del grupo y si la sesión ha estado adaptada a su nivel de competencia curricular. Al igual que con el aspecto anterior, la observación al alumnado es primordial de cara a obtener pistas de si se han sentido cómodos haciendo la sesión y de si el nivel de dificultad ha estado adaptado al grupo. Igualmente, pese a la correcta adaptación de cada sesión, también se deberá evaluar todos aquellos posibles contenidos que el docente no ha abordado pero que podrían haber sido

abordados con la sesión.

La organización de cada sesión es muy importante. El caos y la desorganización no va a permitir una eficaz puesta en práctica de cada actividad. La planificación previa es esencial antes de llevar a cabo cualquier sesión; sin embargo, el docente deberá comprobar si la organización y la temporalización que se ha llevado a cabo durante las sesiones ha sido la misma que estaba planteada en la programación. Muchas veces pueden surgir imprevistos de última hora, que conlleva una serie de cambios en la organización, de manera que el docente debe estar abierto, dispuesto y preparado a reorganizar la sesión.

Por último, es necesario evaluar la eficacia que han tenido los juegos y los materiales empleados durante las sesiones. Para ello, conocer al grupo con el cual vamos a trabajar es primordial para elegir unos juegos y materiales que se adapten a sus preferencias, a sus gustos y también a sus necesidades. Evaluando cada sesión se podrá descubrir qué tipo de juegos han tenido más éxito en el grupo y qué tipos de juegos no conviene volver a emplear en el aula; habrá alumnos que prefieran juegos de carácter más manipulativo u otros que prefieran juegos más digitales, de manera que la selección de los más demandados, así como el equilibrio y la variedad de juegos es esencial.

Además, será muy útil analizar cualquier posible variante de cada juego no utilizada, pero que puede ser empleada en otra sesión, así como cualquier otro uso que se le puede dar a cada juego para abordar más de los objetivos propuestos, aumentando o disminuyendo la complejidad de la sesión en función de las necesidades del grupo.

7. Conclusiones

La enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil no está limitada en cuanto al uso de multitud de materiales didácticos, ya sean manipulativos o digitales, para su enseñanza en el aula. Metodologías activas como la metodología ABJ han demostrado que el juego y la enseñanza son compatibles para garantizar un aprendizaje óptimo utilizando como principal herramienta de aprendizaje los juegos. En la metodología ABJ, el alumno pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, acompañado por el docente que toma un papel más secundario. El aula se convierte en un espacio dinámico y estimulador, favoreciendo la experimentación y la manipulación de recursos que van a beneficiar, no solo en la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con las matemáticas, sino también en el aumento de la implicación e interés del alumnado.

La aplicación de la metodología ABJ es todo un reto para cualquier docente, un desafío que requiere de una gran implicación por parte del docente y por parte de cada alumno. Sin embargo, es posible la enseñanza de las matemáticas a través del juego, ofreciendo al alumnado las mismas oportunidades sobre las que trabajar y la selección de cada recurso en base a sus necesidades para llegar a un objetivo común: aprender. La infinidad de posibilidades que ofrece el uso de los juegos va a favorecer una experiencia de aprendizaje mucho más individualizada en base a las necesidades a las cuales se tenga que enfrentar y, por tanto, abordar el docente durante su práctica.

Las fases propuestas previamente para la puesta en práctica de la metodología ABJ supone una guía de iniciación para todos aquellos docentes que estén buscando aplicar en su aula una metodología activa, basada en el juego, que busque romper con la dinámica tradicional que se ha estado siguiendo durante años en los centros escolares y encontrar una metodología que sí que implique por completo al alumno.

De modo que es esencial aprender en un entorno donde el interés del alumnado se potencie y se le dé la importancia que se merece ya que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la adquisición de conocimientos de manera rápida y eficaz. La respuesta del alumnado será mucho más activa y rica si la búsqueda de motivación, atención e interés del alumnado son factores para tener en cuenta cuando se elabora cada sesión.

8. Referencias bibliográficas

- Berdonneau, C. (2008). *Matemáticas activas (2-6 años)*. Graó.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1997), *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Panamericana.
- Bright, G. W., Harvey, J. G. y Wheeler, M. M. (1985). Learning and mathematics games. *Journal for research in Mathematics Education, Monograph number 1*, 1-189. <https://doi.org/10.2307/749987>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/issue/view/28708>
- Educación 3.0. (2021). *¿En qué se diferencian la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos?* <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-juegos/>
- Fernández, J. A. (diciembre del 2000). *Las metodologías para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático*. Simposio en el Congreso Mundial de Lecto-escritura en Valencia. Centro de enseñanza superior Don Bosco, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Fernández, P. (2018). *Las matemáticas y el aprendizaje basado en el juego* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30491/TFG-B%201114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, S. (2020). *El juego como método de aprendizaje matemático en educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45793>
- García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M. y Diego-Mantecón, J. M. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En A. Torres-Toukoudidis y L. M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 71-96). Abya-Yala. https://www.researchgate.net/profile/Angel-Torres-Toukoudidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-la-comunicacion-y-la-educacion.pdf
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Morata.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. Appleton. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.24456>
- Groos, K. (1901). *The play of man*. Appleton. <https://doi.org/10.1037/13084-000>
- Herrera, L. A. (2016). *El juego como Herramienta de Aprendizaje en la Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1139/Herreraluzangela2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hetzer, H. (1965). *El juego y los juguetes*. Kapeluz.
- Illescas-Cárdenas, R. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos como estrategia de enseñanza de la Matemática. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 533-552. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.345>
- Kohnstamm, R. (1991). *Psicología práctica del niño I. Los siete primeros años*. Herder.
- Lázarus, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Dummmler.
- Leyva, A. M. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil* [Trabajo Fin de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *AUTODIDACTA*, 19-37. <https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- McCain, M. y McCain, W. (2018). *Aprendizaje basado en el juego: la alegría de aprender jugando*. CEDPI.
- Molaguero, C. (2019). *Aprendizaje basado en el juego en educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192243>
- Moreno, M. (2021). *5 herramientas para introducir el Aprendizaje Basado en Juegos en clase*. Educación 3.0. https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-aprendizaje-basado-en-juegos/?fbclid=IwAR1CN6JufXEZDtdM25emBl9wVou9eQTFNcROqnZU7n_81tiHNoftuE94Yhc
- Mujina, V. (1975). *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del Río Editor.
- Novo, M. L. (2021). Matemáticas en el Grado de Educación Infantil: la importancia del juego y los materiales manipulativos. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 10(2), 28-50. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2021.28-50>
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Fontanella.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura.
- Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73(1), 111-112

- <https://doi.org/10.1037/h0022600>
- Remón, C. (2018). *Idoneidad didáctica de los juegos de mesa como recurso para la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/77995/files/TAZ-TFG-2018-1436.pdf?version=1>
- Rodríguez, M. (2021). *El aprendizaje basado en el juego. Propuesta de programación para la enseñanza de las partes del cuerpo en educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Católica de Valencia].
<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2086/Rodr%C3%ADguez%20Peir%C3%B3%20Matilde.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, M. (2017). *El juego: una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarlé, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Taratíel, D. (2021). *Aprendizaje Basado en Juegos y la Gamificación en el Aula* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51018/TFM-G1538.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



La educación sexual en la etapa de infantil: percepciones del profesorado.

Sex Education in pre-school education: teachers' perceptions.

Nahia Intxausti-Intxausti 

e-mail: nahia.intxausti@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV-EHU). España

Klara Atxukarro Goñi 

e-mail: klara.atxukarro3@gmail.com

Departamento de Educación.Gobierno Vasco. España

Resumen

Abundan los argumentos para justificar la necesidad de la educación sexual y su inicio desde la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, se encuentran escasas investigaciones realizadas a nivel estatal sobre la temática. Por ello, en este trabajo se ha analizado la respuesta que recibe la sexualidad en esta etapa, teniendo como base la visión del profesorado de la misma. Para ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo siendo las entrevistas en profundidad semiestructuradas al profesorado la fuente de información con el fin de obtener descripciones más detalladas. Los resultados indican que la presencia de la educación sexual en las escuelas infantiles es escasa y existen carencias en la formación; que las manifestaciones sexuales del alumnado más frecuentes son el exhibicionismo por parte de los niños, la exploración, la imitación las personas adultas y los roles normativos de género. Se ha visto que la intervención queda en manos de cada profesor o profesora, y estos intervienen con cierta inseguridad y subjetividad debido, en parte, al temor a las reacciones de las familias. Por último, se ha observado que las situaciones que crean más inseguridad y preocupación son las relacionadas con el abuso.

Palabras clave: Educación sexual, educación infantil, manifestaciones sexuales infantiles, intervención del profesorado.

Abstract

There are numerous arguments to justify the need for sexual education and its beginning at early childhood education. However, there is little research on the subject at national level. In this study, the response to sexuality at pre-school centres, based on the teachers' perception. For this purpose, a qualitative approach has been adopted within the interpretative paradigm, and semi-structured in-depth interviews with teachers has been conducted in order to obtain more detailed descriptions. The results obtained reveal that the presence of sex education in early childhood education is scarce and there are gaps in teacher training. The most frequent sexual manifestations of the pupils are exhibitionism, exploration, imitation of adults and normative gender. Intervention is left in the hands of each teacher, and each of them intervenes with a certain insecurity and subjectivity, partly due to fear of the families' reactions. Finally, it has been observed that the situations that create most insecurity and concern are those related to abuse.

Keywords: Sex education, early childhood, children sexual behavior, teacher responses.

Recibido / Received: 17/11/2022

Aceptado / Accepted: 28/02/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Intxausti-Intxausti, N. y Atxukarro Goñi, K., (2023). La educación sexual en la etapa de infantil: percepciones del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 53-65. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.005>

1. Introducción

Obtener una definición de la sexualidad humana no es sencilla (Hurtado et al., 2011). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018, p. 2) “La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer (...)”. Esta definición contrasta con las concepciones erróneas que tenemos sobre la sexualidad infantil, muchas veces negada (Robinson y Davies, 2008).

Las manifestaciones sexuales infantiles son numerosas desde el nacimiento (García-Piña, 2016). En la etapa infantil comienza la asimilación del sexo psico-social gracias al conocimiento de los órganos genitales (Lamas, 2013). De este modo, comienzan a identificarse como parte de un género concreto y a actuar en consecuencia (García-Piña, 2016). Al mismo tiempo, comienza la época del exhibicionismo y también se interesan por el cuerpo de los demás (Vázquez e Iturbe, 2000). A su vez, se tocan los genitales de forma consciente y sienten placer al hacerlo (OMS, 2010). La masturbación puede realizarse en cualquier momento y lugar porque aún no conocen el sentido de la intimidad (Vázquez e Iturbe, 2000). Por último, aprenden los límites de las palabras mal sonantes y muestran un gran interés por la reproducción (OMS, 2010). Investigaciones realizadas con el profesorado indican que ese tipo de manifestaciones son las más frecuentes entre el alumnado de infantil (Bortolozzi y Baptista, 2010; Lindbald et al., 1995).

Wurtele y Kenny (2011) diferencian entre comportamientos habituales y no habituales. En estos últimos, por ejemplo, se incluyen los juegos sexuales frecuentes y/o compulsivos, cuando la actividad sexual incluye también amenaza, ataque o dominación, si se daña a sí mismo o a otras personas, si utiliza la coacción física o emocional para convencer a otro a participar en la actividad sexual, o si convence al más pequeño a guardar silencio (a través de la intimidación y la amenaza) (Wurtele y Kenny, 2011). Ortega et al. (2012) citan los juegos sexuales con muñecas, introducción de objetos en la vagina o en el agujero del ano, masturbación excesiva o conocimientos sexuales poco habituales para la edad. Las investigaciones citadas anteriormente, señalan que algunas de estas manifestaciones son las conductas menos vistas por los profesionales (Davies et al., 2000).

En este trabajo se asume el modelo de Educación Sexual Integral (ESI) que impulsan los organismos internacionales tales como la Federación Internacional de Planificación Familiar (2016) y UNESCO (2019). La ESI es un proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en un currículo, sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. El objetivo es formar a niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el empoderamiento, la salud, el respeto y el bienestar (UNESCO, 2019).

La presencia de la educación sexual en las aulas es escasa, poco importante y carece de recursos (Martínez et al, 2011; Puche, 2021), y depende de la voluntariedad del profesorado (García-Vázquez, 2021). Se relaciona con mayoritariamente la salud sexual (Martínez, 2019), trabajando los contenidos desde un modelo biológico (Bejerano y García, 2016). Además, son escasos en España los programas académicos sobre sexualidad dirigidos a Educación Infantil (Bolaños et al., 1999).

En cuanto a la respuesta educativa del profesorado, existen estudios realizados sobre todo a nivel internacional. En dos estudios realizados en Brasil se observó que, en general, el profesorado tenía un amplio concepto de la sexualidad aunque en un caso la respuesta educativa era desviar la atención, hablar en privado o reprimir (Oliveira y Costa, 2011) y, en el otro caso, señalaban que a la hora de responder a las conductas infantiles intentaban cambiar la conducta sexual por otra, y responder rápidamente a las preguntas de los niños y niñas sin dilatar demasiado las respuestas (Bortolozzi y Baptista, 2010).

En un estudio realizado en Australia, el profesorado afirmaba sentir miedo a la hora de abordar la sexualidad con el alumnado por su posible repercusión en las familias, órganos de gestión, etc. (Robinson y Davies, 2018), y valoraba que eran las familias las más idóneas para tratar estos temas y que, en general, evitaban los temas relacionados con la sexualidad (Robinson y Díaz, 2006, apud Robinson y Davies, 2018).

En un trabajo en Inglaterra, el profesorado menciona no preocuparse por las conductas sexuales habituales, pero sí por algunas características (frecuencia, palabras relacionadas con la actividad). Las respuestas más habituales ante las manifestaciones sexuales infantiles era preguntarles acerca del comportamiento o pedir que no siguieran con él (Davies et al., 2000). En otro estudio, el profesorado expresa su preocupación por la sexualidad de los niños y las niñas y su manejo (Martin y Bobier, 2018). Según un estudio de Turquía, recibir formación sobre la materia influye positivamente en las

actitudes del profesorado (Gursimsek, 2010).

De los pocos estudios estatales se desprende que es escasa la formación del profesorado sobre la sexualidad en los grados de Magisterio (Idoiaga y Urizar, 2021; Martínez, et al. 2011; Martínez et al., 2014). En una muestra del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se manifestaba que las familias se oponen a la educación sexual y que el profesorado cree que no se va a encontrar con muchas situaciones en relación con la sexualidad en las aulas (Vázquez e Iturbe, 2000).

2. Contexto de la investigación

El derecho a la educación sexual integral se recoge en el punto 10 de la Declaración de los Derechos Sexuales (World Association for Sexual Health, 2014) y en 3 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). A nivel estatal, la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (Ley Orgánica 2/2010, de la jefatura del Estado, de 3 de marzo de 2010) menciona que los poderes públicos garantizarán la información y la educación afectivo sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo (art. 5, punto 1). En el plano educativo, la vigente LOMLOE (Ley 3/2020, de la jefatura del Estado, de 29 de diciembre de 2020) ha recuperado los principios que se encontraban en la LOE, por ejemplo, la educación afectivo-sexual.

Dado que la investigación presentada se centra en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se menciona el marco legal de la comunidad relacionado al tema. La apuesta por la coeducación se recoge en la ley educativa vasca (Ley 17/2023, del Parlamento Vasco, de 21 de diciembre de 2023) y en el II Plan de coeducación (Gobierno Vasco, 2019). En cuanto al currículo de Educación Infantil de la CAV (Decreto 237/2015, del Departamento de Educación, política lingüística y cultura, de 22 de diciembre,) la educación sexual se relaciona con el género, la orientación sexual, la identidad sexual y el conocimiento del cuerpo. En 2016 se publicó el Protocolo de Prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente (Gobierno Vasco, 2016) y se ofreció por primera vez en 2019 una propuesta formativa pública para el profesorado no universitario de la CAV.

La importancia de la Educación Sexual Integral apremia realizar investigaciones, especialmente, en la Educación Infantil, debido a la escasez de estudios tanto a nivel estatal como en la Comunidad Autónoma Vasca (Osa et al., 2021). Este trabajo viene a cubrir esta necesidad realizando una aproximación a la respuesta educativa que recibe la sexualidad en la etapa de infantil. Los objetivos específicos son:

1. Analizar la presencia de la educación sexual en las escuelas en la Educación Infantil.
2. Identificar la perspectiva del profesorado sobre la Educación Sexual en la etapa infantil.
3. Describir las manifestaciones sexuales que el alumnado realiza en la escuela y la respuesta del profesorado ante estas manifestaciones.

3. Metodología

El trabajo adopta el enfoque cualitativo y se enmarca dentro del paradigma interpretativo. Es decir, se trata de analizar y comprender los significados, percepciones e interpretaciones de las personas (Ballestín y Fábregues, 2018).

En la elección de las personas participantes no se ha tenido en cuenta el criterio de representación. A la hora de realizar la selección de las mismas, se ha realizado en función de la accesibilidad (Tójar, 2006) y teniendo en cuenta la variable de la experiencia.

En el estudio han participado diez profesionales (9 mujeres y 1 hombre) que trabajan en la etapa de Educación Infantil. Entre ellos, la mayoría son tutores de Educación Infantil, excepto una de ellas que ha trabajado como consultora. Todas tienen el grado de Magisterio de Educación Infantil y siete de ellas, además, el grado en Educación Primaria y en un caso el grado de Pedagogía. Una participante ha cursado el máster en Igualdad de Mujeres y Hombres. En base a la experiencia en Educación Infantil se han realizado tres grupos; cuatro personas tienen experiencia de entre 0-4 años, tres personas entre 4-9 años, y las tres personas restantes tienen más de 10 años de experiencia.

Se ha utilizado la técnica de investigación de la entrevista semiestructurada. La razón estriba en que se obtienen descripciones más detalladas de los comportamientos y sentimientos sexuales observados (Graaf y Rademakers, 2011). Para ello se ha utilizado un guión, con un abanico de

preguntas abiertas en las que puede cambiar la secuencia y conseguir así flexibilidad, naturalidad y más detalles (Ballestín y Fábregues, 2018).

El guion consta de 29 preguntas ordenadas por diferentes ámbitos; (1) el concepto de sexualidad, (2) aspectos escolares como el proyecto educativo, las unidades didácticas, los recursos, la organización, etc. y (3) las manifestaciones sexuales que manifiestan los niños y niñas y (4) la respuesta del profesorado ante ellas, sus percepciones y emociones respecto al tema, así como la relación con las familias.

Se creó el guion de diálogo a partir de los focos que se identificaron en el marco teórico. Posteriormente, la investigadora se puso en contacto con las posibles participantes y se establecieron citas de diálogo con los que aceptaron participar. Dada la situación de pandemia, tres participantes decidieron realizar la entrevista por videoconferencia y el resto de forma presencial. Se realizaron entre enero y marzo del año 2021 y su duración oscila entre 23 a 63 minutos. Antes de las entrevistas, se repartieron los consentimientos informados para su lectura y firma obteniendo su conformidad. Fueron grabadas en audio. En todo el proceso se han seguido los criterios éticos propuestos por la Universidad del País Vasco.

Se ha seguido el proceso de análisis de contenido propuesto por Gómez Mendoza (2000, apud Tójar, 2006) que consta de cuatro etapas: 1) el análisis previo; 2) la preparación del material que ha incluido la constitución del corpus, la transcripción literal de todo el material, el uso de la aplicación informática para el tratamiento de texto Nvivo 12.6.0; 3) la selección de las unidades de análisis se ha realizado mediante el modelo mixto utilizando categorías previamente identificadas pero introduciendo nuevas a través del proceso inductivo. La fiabilidad se ha garantizado a través del acuerdo interjueces. Dos expertas han realizado la categorización de una entrevista en Nvivo con su nombre de usuario. Utilizando la función comparativa de codificación de Nvivo se han identificado los acuerdos entre ambas mostrando una concordancia con un índice Kappa de $k = .84$. El sistema de categorías y subcategorías final (Tabla 1) permitió la recodificación de todas las entrevistas.

Tabla 1

Sistema de categorías final adoptada en la investigación

La educación sexual en la escuela	Manifestaciones sexuales infantiles y respuesta del profesorado	Perspectiva profesorado
Documentos de planificación escolar	Estereotipos de género	Concepto sexualidad
Coordinación	Interés/preguntas sobre sexualidad	Relación con las familias
Recursos materiales	Autoexploración/ Estimulación	Percepción
Recursos funcionales	Exhibicionismo	Sensaciones
	Amistad/ Enamoramiento	Dificultades
	Palabras malsonantes	
	Otros	

4. Resultados y Discusión

Se presentan los resultados siguiendo los objetivos planteados en la investigación.

La educación sexual en los centros escolares de Educación Infantil

El profesorado participante asegura que no se le concede a la ES la importancia suficiente y que existe

en general cierto desinterés hacia la misma, quedando relegada a tareas de segundo orden, ante la apremiante necesidad de atender los contenidos más académicos. La ES no está insertada en los documentos de planificación escolar. Únicamente se menciona en las programaciones didácticas sobre “el cuerpo” y se presenta desde una perspectiva anatómica y relacionada a los genitales. “Sí, pero se trabaja solo lo físico, chicas y chicos físicamente, tiene pene y tiene vagina, ya está. No sabemos trabajar más” (Profesora 10 Traducido del euskera).

La percepción del profesorado participante es que, en el día a día del aula, el abordaje de la ES no se apoya en una visión consensuada del equipo. En los espacios de coordinación no se comparten las dudas ni se buscan respuestas coordinadas a las situaciones que se plantean en el aula. De ahí que el profesorado tiende a buscar entre compañeros/as de mayor confianza este apoyo. Así lo identifica una profesora participante: “Lo comentas con tu compañera o con una profesora con la que tienes confianza... en general, diría que no tenemos mucha seguridad para decir esto es apropiado o inapropiado” (Profesora 7. Traducido del euskera).

En tres casos se ha visto que el profesorado ha realizado un trabajo coordinado en el centro de trabajo sobre los siguientes temas; en torno a la diversidad de género y la transexualidad, debido al aumento de la diversidad de género en el aula y en relación a la coeducación abordando los principios de esta perspectiva en días específicos (8 de marzo, 25 de noviembre). Los recursos más utilizados son los cuentos y materiales de programas específicos como Skolae, Naizen (transexualidad) y Bizikasi (convivencia).

Por último, tres personas participantes afirman haber recibido formación en el centro escolar sobre transexualidad, la educación sexual y los abusos sexuales. En general en los grados estudiados el profesorado participante no ha recibido formación inicial sobre el tema, a excepción de dos participantes quienes se formaron por su cuenta en la sexualidad infantil. La falta de formación se considera uno de los obstáculos para el abordaje efectivo de la educación sexual en el aula.

La perspectiva del profesorado sobre la educación sexual

Hay cierta confusión a la hora de definir la sexualidad. La mayoría hace alusión a las partes relacionadas con el cuerpo, aunque emergen conceptos como identidad sexual, placer, tacto, género, relaciones, emociones, orientación sexual, desarrollo físico y psicológico. Una profesora apunta a la necesidad de contextualizar el concepto de la sexualidad aludiendo al hecho de que ésta cambia según las sociedades, religiones y culturas. Por consiguiente, afirma que existe diversidad en la mirada del profesorado y de las familias.

En general, la mayoría considera adecuado trabajar la educación sexual en Educación Infantil, aunque algunas participantes insisten más en su necesidad, aludiendo a que la educación sexual es una parte de la educación, y que se transmite siempre, aunque no sea conscientemente. Se observa la tendencia de responsabilizar al alumnado por su comportamiento, al no tener el profesorado formación suficiente para intervenir de forma óptima.

Hay un componente subjetivo, y, por tanto, diferencias sustanciales entre el profesorado en respuesta a algunos comportamientos. La educación sexual provoca inseguridad, inquietud y preocupación cuando observan situaciones y comportamientos no esperadas o no habituales, tales como observar a un niño o niña masturbándose, o cuando trabajan la diversidad de género o cuando tienen que mencionar los órganos sexuales. Deben enfrentarlas sin estrategias y recursos.

Quando te pilla desprevenida y cuando pasa algo y no estás preparada, pues siempre te sientes nerviosa e insegura, te da como cosa decir teta ¿no?, a veces da la sensación de que te da cosa decir teta o vagina (Profesora 9. Traducido del euskera).

También el abordaje de estas situaciones con las familias les crea inseguridad y preocupación, al no conocer el punto de vista de las mismas y puedan discrepar. “Trabajar la sexualidad con ese nombre, igual en Educación Infantil no sé si es necesario, yo estoy abierta... pero igual otra persona no, a algunos padres puede que no les haga gracia” (Profesora 1. Traducido del euskera).

Abordar cuestiones como la reproducción, la masturbación o la diversidad sexual crea cierto rechazo o rubor entre las familias, y los abusos sexuales alta tensión.

Las manifestaciones sexuales del alumnado de Infantil y la respuesta del profesorado

Las manifestaciones del alumnado más habituales, según las participantes, son el exhibicionismo, la exploración, la imitación de los adultos y los roles normativos de género. Se presentan, a continuación, las manifestaciones identificadas y la respuesta del profesorado.

En relación con los estereotipos de género, el profesorado participante asegura que el alumnado identifica su sexo biológico desde la edad de los tres años y lo hace en base a su genitalidad. Este proceso tiene lugar, en algunos casos, en el seno familiar, y en otros casos, es en la escuela donde empiezan a identificar la vulva y el pene. La designación utilizada para el pene es “pitilina”, “pito” o “pitito”, y para la vulva “potota”. Hay diferencias en base al idioma materno del alumnado, siendo más habitual el uso de pitilina y potota, términos coloquiales, entre el alumnado de origen vascoarabe, y más habitual el uso formal de los mismos en vasco por parte del alumnado que no sea el vasco su lengua materna (pene, vulva). Se ha identificado un caso cuya alumna utilizaba el término “flor” para la vulva, debido al pudor que sentía la madre para usar este último.

Tres participantes constatan mayor frecuencia de uso del pene, en comparación con la vulva.

Lo que yo he visto es que las chicas se interesan más por los órganos de los demás (...) sí que los hay, pitito arriba, pitito abajo, sí, y lo de las chicas no lo sé, no te diría qué palabra usan en este momento. (Profesora 7. Traducido del euskera).

El profesorado denomina a los órganos sexuales primarios como pene y vulva, aunque en situaciones informales hay quien utiliza términos como potota/pitilina. Ante el alumnado que no se reconoce con el sexo asignado al nacer el profesorado actúa únicamente cuando existe un caso en el aula. En estas situaciones mencionan carecer de herramientas y por ello, buscan recursos o reúnen información a través de las familias. “Si se quiere ayudar, pero faltan herramientas, igual se podía realizar un trabajo previo que no se ha hecho por x motivos y ahora nos ha pillado de lleno” (Profesora 2. Traducido del euskera).

El profesorado, en general, apunta que el alumnado a partir de los 4-5 años diferencia los juegos, los colores, el modo de vestir de cada género según el mandato asignado. Por ejemplo, el alumnado dice: “eso es de chicas” (profesora 1), “esa caja es rosa entonces solo pueden jugar las chicas con lo que hay en la caja” (profesora 2), “tú no puedes jugar a fútbol porque eres chica, o igual hay un niño jugando con una muñeca y se ríen” (profesora 5). Según las personas participantes, las que se han socializado como chicas juegan a juegos más tranquilos que ocupan poco espacio, y los socializados como chicos juegan a juegos con mayor movimiento, fuerte e intenso, siendo las diferencias más notables según avanzan en la edad.

No todo el alumnado cumple con los mandatos de los roles de género, y estas niñas y niños en general son aceptados, y no sufren de burlas en Educación Infantil. Sin embargo, a la hora de trabajar los estereotipos de género, el profesorado reconoce que, a veces, no acierta con los mensajes debido a lo interiorizado que tienen los mandatos de género. Se observan diferencias sustanciales entre las actitudes del profesorado. “Yo intento ser consciente, pero al final quizá tengamos algunas cosas interiorizadas” (Profesor 1. Traducido del euskera).

En relación con la familia, hay quien considera que los estereotipos de género se refuerzan más entre las familias de nivel sociocultural más bajo y de otros orígenes, y en los más jóvenes.

En cuanto al interés que manifiesta el alumnado hacia la sexualidad, el profesorado participante afirma que este es alto, sobre todo, lo relacionado con el cuerpo (destacan los genitales) y es el baño el espacio donde surgen los comentarios y preguntas sobre este tema. La reproducción es otro tema que suscita interés, sobre todo, cuando van a tener un hermano o hermana. Según una participante, a los 5 años se desarrolla la vergüenza y el pudor para hablar sobre la sexualidad.

En general, aunque el profesorado aborda con naturalidad estos temas, hay dificultades para adaptar el discurso a la edad del alumnado, sobre todo en cuanto los términos a usar. “Entonces creo que hay que enseñarles todo, como lo es, adaptado a su edad, pero desde un punto de vista lo más parecido posible a la realidad” (Profesora 2. Traducido del euskera).

Hay quien elude las respuestas, debido al desconocimiento o al nerviosismo que le crean. Otra participante utiliza cuentos como recurso para trabajar la reproducción al considerar que necesita un soporte “más objetivo” y, hay quien trabaja la reproducción de forma detallada y natural (cesárea, óvulo, espermatozoide) lo cual ha sido fuente de conflicto con algunas familias. Las respuestas también se adaptan en base a las características de las familias del alumnado y sus expectativas, tal y

como se recoge en la cita: “Intentas bueno ee, no sé, no confundir demasiado. Si hay una familia mm muy religiosa, muy cerrada en ese aspecto mm bueno, claro también tu respuesta tiene que ser un poco en esa medida (...)” (Profesora 3. Traducido del euskera).

Respecto a la autoexploración y masturbación, todo el profesorado afirma que el alumnado hace tocamientos en su cuerpo, también en sus genitales. Existe disenso entre los profesionales de los centros respecto a la respuesta ante estas manifestaciones, habiendo, como afirma una profesora, profesorado más abierto y otro más tradicional. En el caso de las participantes en esta investigación, lo consideran un comportamiento natural y actúan indicándoles que hay momentos y espacios para ello, y que las normas sociales deben de entenderlas como parte de la intimidad de las personas. Señalan que no suelen utilizar el castigo ante estas manifestaciones, ni les dicen que es un comportamiento inadecuado.

En cualquier caso, siguen de cerca los casos en que se manifiesta una intensidad desproporcionada y en los que entran en juego otros niños/as. Ya que esas conductas les crean mayor dificultad, apuro y nerviosismo.

Se ha observado que las acciones que más imitan de las personas adultas son los besos, sobre todo en la boca, y a veces con lengua. La mitad de las participantes afirma haber visto al alumnado simular haciendo el amor, aunque no parece ser muy común. Puede que sea porque el alumnado oculta estas acciones, y los realiza en zonas que no están al alcance de la mirada del adulto/a, tales como dentro de una casa creada o en el rincón de la casa.

Al profesorado participante no le crea ningún problema observar al alumnado besarse, aunque algunas personas afirman que cuando dos niños/as se dan un beso con lengua le supone un esfuerzo tratar la situación con cierta normalidad. Los conflictos vienen relacionados al consentimiento, es decir, cuando un niño/a quiere besar y la otra persona no. Ante estas situaciones, en general, tratan de incidir en el mensaje “no es no” aunque esto crea ciertas confusiones; una participante afirma que le cuesta, porque tiene una idea de que dar besos es algo bueno. Otra indica que ha cambiado su perspectiva; antes tenía la costumbre de pedir el beso al alumnado para resolver los conflictos, hoy en día, resalta que no utiliza ese método. “(...) antes nosotras muchas veces les decíamos venga dale un beso, ee ya no hacemos eso (...) besos obligados no, un beso tiene que ser algo que te sale a ti, con la aceptación del otro claro” (Profesora 7. Traducido del euskera).

Hay diferentes opiniones en el caso de simular hacer el amor. Algunas consideran que es natural dado que las y los niños imitan todo lo que ven. Otras no saben cómo actuar en esas situaciones, les surgen dudas de cuál habrá sido su figura de imitación, y qué habrá visto, hasta qué punto, y en qué condiciones, y hace alusión a las familias con menores en situación de grave desprotección social.

En cualquier caso, se incide en la importancia de asegurar que los implicados estén bien y no estén realizando ningún acto o juego involuntario. Si fuera así, tratan de hacer ver a quien lo impulsa que no es agradable para la otra persona.

El exhibicionismo es una práctica muy común entre el alumnado de Educación Infantil, y se materializa en mostrar los órganos sexuales al resto de los compañeros/as. Esto tiene lugar normalmente en el baño, aunque según las participantes los niños socializados como varones también lo hacen en el aula ordinaria, y relacionan este comportamiento a la idea de “hacer el tonto”, tomar el pelo o llamar la atención. El exhibicionismo de las niñas no tiene lugar en el aula.

La sugerencia de la mitad del profesorado ante situaciones de exhibicionismo fuera del espacio de los baños suele ser indicarles que no es el lugar ni el momento para ello. Aun así, se explicitan diferentes formas de actuación. En algún caso se deja en evidencia a la persona que lo haya hecho. Otras participantes se decantan por abordar la situación con naturalidad tratando de identificar la necesidad que existe detrás de esta llamada de atención, y atender estas causas sin ofrecerle demasiada importancia al mismo hecho.

El uso de palabras malsonantes no es muy común entre el alumnado del profesorado participante de la muestra. En el caso de que ocurra, el profesorado considera que su origen se sitúa en la imitación de los adulto/as y los medios de comunicación. Otra manifestación habitual es la que relaciona la amistad con el enamoramiento; es decir, el llamar novios/novias a los amigos/as, aunque una profesora cree que a veces existe algo más que amistad entre los alumnos/as. Existe cierta tendencia entre las familias u otros adultos por buscar “novios” y “novias” al alumnado.

Seis de las participantes afirman haber detectado manifestaciones preocupantes en los que en dos casos se confirmó la existencia de situaciones de abuso infantil perpetradas al menor que realizaba esas manifestaciones. Entre los casos detectados se narran la obsesión de un alumno/a hacia otro

alumno/a; actitudes autoritarias, de imposición y de terror; seguir continuamente a un adulto/a utilizando posturas de coito; obligar al otro/a a realizar actos en contra de su voluntad; tocamientos de la vulva a las chicas; insertar objetos por la vagina o el ano. Estos tres últimos actos han sido realizados de forma oculta, fuera de la mirada del adulto/a, y en muchos casos sin que el profesorado tenga conocimiento de ello; son las familias quienes les han informado a través de haber sido informados por sus hijos/as afectados/as. “Uff... perdida (...) no me enteré, y la sensación fue muy mala para mí (...) Me fue de gran ayuda que el psicólogo hablara con los padres, porque al ser psicóloga ellos también lo veían con otros ojos” (Profesora 6. Traducido del euskera).

En algunos de esos casos se pone en duda la versión del familiar de modo que no se actuó ante estas situaciones. En un caso en que se narra que un alumno obligaba a una chica a bajarse las bragas y tocarle los genitales, la profesora mandó el mensaje al alumno agresor de la importancia del respeto y de que siempre tiene que tener el permiso de la otra persona. En este caso, tuvo dificultades con la madre: “Tuve que hablar con ella en una reunión específica, que yo no observaba eso en clase, que no lo veía, y bueno que intentaría transmitirles valores” (Profesora 9. Traducido del euskera).

Ante este tipo de manifestaciones, primeramente, se informa en el propio centro, a la consultora del centro o a dirección, quienes son para las personas participantes un apoyo importante. Son estos quienes valoran la puesta en contacto con los servicios sociales o la psicóloga del ayuntamiento. Ahí acaba la intervención del profesorado. Se señala que en muchas ocasiones el profesorado no suele detectar estas situaciones y son los servicios sociales quienes informan de las mismas.

La profesora que ha recibido formación preventiva en relación a los abusos sexuales indica que en su centro educativo se tomaron ciertas decisiones, entre ellas, el cierre de los baños y la observación continua.

Se presenta a continuación la discusión de los resultados.

Con respecto al primer objetivo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la escasa importancia que se le concede a la educación sexual en las escuelas de los y las participantes (Martínez et al., 2011). Los aspectos programados son los que establece el currículo, es decir, sobre todo los contenidos relacionados con el cuerpo (Goñi et al., 2018) y desde una visión meramente anatómica, cercano al modelo biológico de educación sexual (Bejerano y García, 2016; Osa et al., 2021). La respuesta educativa dista de ser consensuada, y queda relegada a la voluntad del profesorado. Puede ser la consecuencia de la ausencia de referencias sólidas respecto a la educación sexual en la legislación (García-Piña, 2016).

En cuanto a los recursos, tal y como recomiendan las diferentes asociaciones y servicios (Kethor, 2020), se ha observado que el profesorado utiliza cuentos para trabajar temas de sexualidad, aunque se debe revisar que éstos no favorezcan los estereotipos de género (Ochoa et al., 2006). El juego también resulta un recurso útil para abordar la temática en Educación Infantil (Morochó et al., 2020). Cabe indicar la escasa formación inicial y continua, sobre todo a nivel de centro, recibida en torno a la educación sexual tal y como se recoge en otros trabajos (Martínez et al., 2011; 2014; Martínez et al., 2021). Esto resulta preocupante, teniendo en cuenta la importancia de la formación docente, tanto para generar un conocimiento adecuado sobre la sexualidad, como para la prevención de los abusos sexuales (Morochó et al., 2020; Idoiaga y Urizar, 2021).

En cuanto al segundo objetivo, las personas participantes consideran adecuado trabajar la educación sexual en Educación Infantil (Martínez et al., 2011). Sin embargo, las definiciones del concepto son, en general, ambiguas, al ser este muy amplio y difícil de expresar en pocas palabras (Hurtado et al., 2011).

Se ha visto que la percepción que cada uno tiene de la sexualidad influye en cómo aborda el tema el profesorado (Vargas-Trujillo, 2007) de modo que hay un componente subjetivo importante en la intervención. Esto se agudiza con las familias dado que ante la falta de conformidad con ellas o el temor a las reacciones de algunas de ellas el profesorado adapta su respuesta aún más. Sin embargo, habría que considerar, lo señalado por Hurtado et al., (2011), que no es una opción de las familias renunciar a la ES. En este sentido, parecería oportuno tener en cuenta la importancia de que la información sobre la ES fuera apoyada por las evidencias científicas (UNESCO, 2018) tal y como propugnan las organizaciones internacionales, y pudiera estar basada en un currículo (Hurtado et al., 2011).

En relación con el tercer objetivo, se ha visto que una de las manifestaciones sexuales más evidente es la representación de estereotipos de género. Se ha observado que la designación de chica y chico se realiza principalmente en base a los órganos genitales (Lamas, 2013) y que asignan actividades y

juegos a cada sexo siguiendo los mandatos de género (Platero, 2017; Rodríguez, 2020).

Aunque parece que se apuesta por la coeducación, en palabras del profesorado el encorsetamiento binarista (Peinado, 2022) parece estar muy interiorizada. En general, no se tiene en cuenta la diversidad sexo-genérica, y esta cuestión es abordada en clase únicamente cuando hay un problema aparente o un caso aislado (León et al. 2020).

Los órganos genitales masculinos son nombrados y mencionados con mayor frecuencia, y quienes los tienen son más proclives a practicar el exhibicionismo. La sexualidad femenina está más oculta o refutada desde la infancia. Es más, existe una sanción social a la expresión libre de la sexualidad femenina, porque sigue entendiéndose que la sexualidad de la mujer depende de las formas de la sexualidad masculina. Las escuelas ofrecen una configuración de género muy concreta y una concepción social del cuerpo sexuado basada en la organización de la norma heterosexual (Peinado, 2022; Tomasini, 2015). Se ha observado que el profesorado indica los nombres correctos de los genitales. Es importante, ya que es habitual que genere incomodidad y por consiguiente se usen otros nombres, pudiendo transmitir el mensaje de que hay algo malo o extraño y crear desconfianza para cuidar esa zona o hablar de ella (García-Piña, 2016).

Las manifestaciones sexuales relacionadas por el profesorado ponen de manifiesto que las criaturas están interesadas en temas relacionados con la sexualidad. Sus preguntas se centran principalmente en el cuerpo y la reproducción (OMS, 2010). Según el profesorado participante, aparte de los roles normativos de género, las conductas más observadas son el exhibicionismo y la exploración (Davies et al., 2000; Lindbald et al., 1995) y la imitación de las conductas de los adultos, tales como el beso en la boca (Bortolozzi y Baptista, 2010). Si bien la simulación del acto sexual no es muy frecuente, este tipo de conductas se realizan de forma clandestina, ya que aprenden que no es adecuado realizarlas ante el público (OMS, 2010) y confirman que los tabúes relacionados con la sexualidad se aprenden tempranamente (Robinson y Davies, 2018).

En general, se observa que el profesorado, lejos de privar de estas manifestaciones, trata de responder al tema con naturalidad, ajustando la respuesta a la edad (OMS, 2010) y transmitiendo el concepto de privacidad (García-Piña, 2016) y el respeto de las reglas sociales (OMS, 2010). Sin embargo, se manifiesta en sus discursos inseguridad en su intervención, especialmente cuando las conductas sexuales de los niños y niñas implican a un tercero (Davies et al., 2000) y no existe consentimiento. Esto tiene implicaciones graves debido a que el alumnado de Infantil va naturalizando la violencia, y la violencia de género, desde esa temprana edad (Oliver, 2014).

Dos de las conductas sexuales preocupantes observadas y narradas por las participantes fueron una señal para descubrir situaciones de abuso infantil perpetrados al menor que manifestaba esas conductas (Kenny et al. 2015; Ortega et al., 2012; Wurtele y Kenny, 2011). Se ha visto que las conductas que incluyen violencia de género no tienen lugar a la vista del docente lo que dificulta su abordaje y actuaciones más contundentes por parte del profesorado. Aunque el apoyo de otros profesionales – psicólogos, orientadores y orientadoras- es considerado imprescindible (Bortolozzi y Baptista, 2010), se ha detectado que, una vez trasladado el caso a estos profesionales, la intervención del profesorado no ha ido más allá, de tal forma que se corre el riesgo de desproteger al alumnado víctima y naturalizar e invisibilizar ciertas violencias. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que, si la conducta agresiva se detiene en la primera infancia esta previene la violencia en la adolescencia (Tremblay et al., 2008). Por tanto, es importante adoptar un enfoque de socialización preventiva de la violencia que incluya formación dialógica del profesorado, observaciones y actuaciones eficaces y acordadas para reducir la atracción hacia las actitudes violentas, compartiendo conocimiento con las familias y el alumnado de forma continuada e igualitaria (Río-Gonzalez et., 2019).

A través de este trabajo se ha realizado una primera aproximación al estudio de la educación sexual en la etapa infantil con el propósito de aportar conocimiento sobre esta cuestión poco estudiada en nuestro entorno y etapa educativa. Entre las limitaciones del estudio están que las manifestaciones del alumnado no siempre se dan a la vista del profesorado, y, por tanto, puede que algunas manifestaciones no se hayan identificado. También puede que el profesorado no identifique ciertos comportamientos como sexuales (Graff y Radermakers, 2011). En los futuros trabajos se ve necesario seguir ahondando en las conductas sexuales que incluyen situaciones de abuso en la etapa de Educación Infantil y su intervención educativa.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado dentro del grupo de investigación GANDERE [GIU21/056] financiado por la Universidad del País Vasco (EHU/UPV).

5. Referencias

- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bejerano, M. y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España: Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483037>
- Bolaños, M.C., González Díaz, M.D., Jiménez Suárez, M., Ramos, M.E. y Rodríguez, M.I. (1999). *Educación Afectivo Sexual en la Educación Infantil. Guía para el profesorado*. Junta de Andalucía.
- Bortolozzi, A.C. y Baptista, R. (2010). Manifestações da sexualidade. *Florianópolis*, 11(1), 68-84. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>
- Davies, S.L., Glaser, D. y Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: staff's perceptions, reports and responses. *Child abuse & Neglect*, 24(10), 1329-1243. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00184-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00184-8)
- Decreto 237/2015, del Departamento de Educación, política lingüística y cultura, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV, nº 9, 15 de enero de 2016, pp 1-50).
- Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF) (2016). *Todos tienen derecho al conocimiento: educación integral de la sexualidad para toda la gente joven*. <https://bit.ly/3XJinxT>
- García-Vázquez, J. (2021). La educación sexual: ¿en tutorías o curricular? *Magister*, 33, 25-32. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.25-32>
- García-Piña, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta pediatria Mex*, 37, 47-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-23912016000100047
- Gobierno Vasco (2016). *Protocolo de Prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2019). *II plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goñi, E., Donaire, I. y Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen erakuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57-85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.1982>
- Graaf, H. y Rademakers, J. (2011). The Psychological Measurement of Childhood Sexual Development in Western Societies: Methodological Challenges. *Journal of sex research*, 48(2-3), 118-129. <https://doi.org/29.10.1080/00224499.2011.555929>
- Gursimsek, I.A. (2010). Sexual Education and Teacher Candidates' Attitudes Towards Sexuality. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Hurtado, M. Pérez, M., Rubio-Aureoles, E., Coates, R., Coleman, E., Coronona, E., Mazín, R. y Goicoechea, P. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Recomendaciones de un Grupo Internacional de Expertos*. Documento de consenso de Madrid.
- Idoiaga, N. y Urizar, M. (2021). La importancia de romper el silencio y educar sobre el abuso sexual infantil: experiencia de formación para el profesorado de la CAV. En M.A. Santos, M.M. Lorenzo y A. Quiroga (Eds.) *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 80-82) Servicio de Publicaciones Universidad Santiago de Compostela.
- Kenny, M.C., Dinehart, L.H. y Wurtele, S.K. (2015). Recognizing and Responding to Young Children's Sexual Behaviors in the Classroom. *Young exceptional children*, 18(1), 17-29. <https://doi.org/10.1177/1096250613510726>
- Kethor, A. (2020). *75 libros para hacer educación sexual con peques desde la familia*. Cruz Roja Española.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría "género". En M. Lamas (Ed.). *El género*.

- La construcción cultural de la categoría sexual* (pp. 97-125) Universidad Nacional Autónoma de México.
- León, I., Martínez, J., Gamito, R. y Vizcarra, M.T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61.
<https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Ley 17/2023, de Presidencia, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOE, nº 16, de 18 de enero de 2024, pp. 6410-6476).
- Ley Orgánica 2/2010, de la jefatura del Estado, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. (BOE, nº 55, 4 de marzo de 2010, pp. 21001-21014).
- Ley Orgánica 3/2020, de la jefatura del Estado, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953).
- Lindbald, F., Gustaffsson, P.A., Larsson, I. y Lundin, B. (1995). Preschoolers' sexual behavior at daycare centers: an epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 569-577.
[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00016-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00016-2)
- Martin, K. y Bobier, L. (2018). Preschool Sexuality Education? En L. Allen y M. L. Rasmussen (Eds.). *The palgrave handbook of sexuality education* (pp. 243- 261) Palgrave.
- Martínez, J.L. (2019). Educación de la Sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro. *Revista de estudios de Juventud*, 123, 121-133.
- Martínez, I., Téllez, V. y Bejarano, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33, 3-9.
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I. Gonzalez, E., Carcedo, R.J., Fernandez-Fuertes, A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427>
- Martínez, J.L., Vicario-Molina, I., Gonzalez, E. y Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 117-148.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Morocho, K.N., Neacato, J.B., Yépez, E.R. y Padilla, G. (2020). Lúdica y su relación con la prevención del abuso sexual infantil en niños de 5 años. *Revista Cognosis*, 5, 141-152.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2411>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ochoa, D., Parra, M. y Garcia, C.T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-152.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Oliveira, K. y Costa, E. (2011). Educação sexual na infância: pesquisando concepções de professores de cidade de jataí, goiás. *Exitus*, 1(1), 81-90.
- Oliver, E. (2014). Cero violence since early childhood: the dialogic recreation of knowledge. *Qualitative inquiry*, 20(7), 902-908.
<https://doi.org/10.1177/1077800414537215>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?ua=1>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de educación sexual para Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Centro Federal de Educación para la Salud (BzgA).
- Ortega, E., López, F. y Orgaz, B.M. (2012). La conducta sexual infantil como indicador de abusos sexuales: los criterios y sesgos de los profesionales. *Psicothema*, 24(3), 402-409.
<http://www.psicothema.com/pdf/4030.pdf>
- Osa, J., Axpe, I. y Berciano, A. (2021). La educación sexual ¿Herramienta para la promoción del desarrollo infantil? En M.A. Santos, M.M. Lorenzo y A. Quiroga (Eds.) *La educación en red*.

- Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 939-940) Servicio de Publicaciones Universidad Santiago de Compostela.
- Peinado, M. (2022). La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: contextualización, realidad y proyección de futuro. En K. Álvarez y A. Cotán (Eds.) *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 300-315) Dykinson.
- Platero, R.L. (2017). Trans* (con asterisco). En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.). *Barbarismo queer y otras esdriñulas* (pp. 409-415) Edicions Bellaterra.
- Puche, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.17-23>
- Ríos-González, O. Puigvert Mallart, L., Sanvicén, P. y Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European early childhood education research journal*, 27(2), 157-169.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Robinson, K. y Davies, C. (2008). Docile Bodies and Heteronormative Moral Subjects: Constructing the Child and Sexual knowledge in Schooling. *Sexuality and Culture*, 12, 221-239.
<https://doi.org/10.1007/s12119-008-9037-7>
- Robinson, K. y Davies, C. (2018). Sexuality Education in Early Childhood. En L. Allen, y M. L. Rasmussen (Eds.). *The palgrave handbook of sexuality education* (pp. 217-242) Palgrave.
- Rodriguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and Share Psychology* 1(3), 63-70.
<https://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomasini, M. E. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 117-136.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a06.pdf>
- Tremblay, R.E., Gervais, J. y Petittclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNESCO (2019). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Vargas-Trujillo, E. (2007). *¿Sexualidad? Mucho más que sexo*. Ediciones Uniandes.
- Vazquez, A. y Iturbe, X. (2000). Haur Hezkuntza (0-6 urte): eguneroko harremanetan bizi diren gertaeren azterketa. *Hik Hasi Udako Topaketak*, 2, 28-31.
- World Association for Sexual Health (WAS) (2014). *Declaración de los derechos sexuales*.
<https://bit.ly/45J5Z2S>
- Wurtele, K. y Kenny, M. (2011). Normative sexuality development in childhood: implications for development guidance and prevention of childhood sexual abuse. *Counseling and Human Development*, 43(9), 2-24.
<https://www.researchgate.net/publication/245022218>



Programa para promover el bienestar emocional y prevenir la patologización en el alumnado de bachillerato tras el impacto del COVID-19.

Programme to Promote Emotional Wellbeing and Prevent Pathologisation in Upper Secondary Education Students After the Impact of COVID-19.

Esther Mercado-Garrido 

e-mail: esthermercado Garrido@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid, España

Elena López-de-Arana Prado 

e-mail: elena.lopezdearana@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

En el contexto de la cuarta ola de la crisis sanitaria de la COVID-19 el malestar se ha hecho patente. Esta se ha denominado la ola de la salud mental y ha afectado notablemente a la población infantojuvenil, que ha empezado a presentar sintomatología ansiosa y depresiva de manera notable. En este estudio se observó un malestar emocional generalizado entre el alumnado ($M = 13$; $H = 9$) de Bachillerato de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Esto quedó reflejado en el análisis del diario que una de las orientadoras del centro fue recogiendo a lo largo del curso. Por este motivo, se diseñó un programa a incluir en el Plan de Acción Tutorial para promover el bienestar y prevenir la patologización y cronificación del malestar entre el alumnado de Bachillerato. Las actividades propuestas se basan en la intervención en crisis (psicoeducación, *defusing* y *debriefing*) y en la psicología positiva. Ambas perspectivas se caracterizan por su carácter preventivo y por favorecer el crecimiento personal ante la adversidad. El programa se organiza en cuatro bloques centrados en: 1) promover la cohesión; 2) favorecer la regulación de la activación emocional; 3) incidir en la experiencia individual y grupal en el marco de la pandemia de la COVID-19 y, 4) tratar aspectos de la psicología positiva (resiliencia y crecimiento ante la adversidad). Las actividades propuestas se agrupan en doce sesiones y la evaluación (inicial, formativa y final) consta de dos sesiones. Así, el programa completo se compone de un total de catorce sesiones.

Palabras clave: bienestar emocional, COVID-19, plan de acción tutorial, bachillerato.

Abstract

In the context of the fourth wave of the COVID-19 health crisis, distress has become evident. This wave has been referred to as the "mental health wave" and has significantly affected the child and adolescent population, which has started to exhibit noticeable anxiety and depressive symptoms. This study observed widespread emotional distress among the sixth form students ($M = 13$; $H = 9$) of a private school in the Community of Madrid. This was reflected in the analysis of the diary kept by one of the school counsellors throughout the academic year. For this reason, a programme was designed to be included in the Tutorial Action Plan to promote well-being and prevent pathologisation and the chronicisation of distress among sixth form students. The proposed activities are based on crisis intervention (psychoeducation, *defusing*, and *debriefing*) and positive psychology. Both approaches are characterised by their preventive nature and their focus on fostering personal growth in the face of adversity. The programme is organised into four sections: 1) promoting cohesion; 2) fostering emotional regulation; 3) addressing individual and group experiences within the context of the COVID-19 pandemic; and 4) focusing on aspects of positive psychology (resilience and growth in the face of adversity). The proposed activities are grouped into twelve sessions, and the evaluation (initial, formative, and final) consists of two sessions. Thus, the complete programme consists of a total of fourteen sessions.

Keywords: emotional wellbeing, COVID-19, tutorial action plan, upper secondary education.

Recibido / Received: 14- sept-2022

Aceptado / Accepted: 28- febr- 2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Mercado-Garrido, E. y López-de-Arana Prado, E., (2023). Programa para promover el bienestar emocional y prevenir la patologización en el alumnado de bachillerato tras el impacto del COVID-19. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 66-82. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.006>

1. Introducción

Impacto de la COVID-19 en la adolescencia

COVID-19 y adolescencia

La situación pandémica generada por la COVID-19 ha supuesto una emergencia sanitaria sin precedentes en nuestro país. Esto ha provocado un evidente detrimento de nuestra salud mental (Ausín et al., 2020), aunque esta no goce del privilegio de ser un tema contemplado habitualmente en la Salud Pública (Pedreira, 2020).

A corto plazo, el impacto del confinamiento se asoció con un aumento del malestar emocional generalizado. En la población de entre 3 y 18 años, el 85,7% presentó alteraciones conductuales y/o emocionales (Orgilés et al., 2020): somatizaciones, síntomas depresivos, estrés, dificultad para atender, trastornos del sueño, irritabilidad y emociones desagradables tales como miedo, tristeza y culpa (Ausín et al., 2020; Pedreira, 2020; Sánchez-Boris, 2021).

A largo plazo, se ha asociado con un incremento del estrés psicosocial, abuso de nuevas tecnologías e incremento de violencia intrafamiliar (Sánchez-Boris, 2021). También cabe destacar la pérdida de hábitos y rutinas saludables, aumentando el consumo de alcohol, tabaco, cannabis y psicofármacos entre adolescentes, utilizando estas sustancias como método de evitación de emociones desagradables y de experimentación de nuevas sensaciones (Sánchez-Boris, 2021).

Aunque el impacto no ha sido homogéneo, influido por el estado emocional y mental previo a la COVID-19 (Pedreira, 2020), resulta pertinente diseñar estrategias de prevención y detección de los factores de riesgo (Sánchez-Boris, 2021) y formular intervenciones para reducir el impacto psicológico y aportar efectos positivos en la adolescencia, puesto que forman parte de la población con mayor vulnerabilidad (De la Rosa et al., 2020).

Oleadas asistenciales

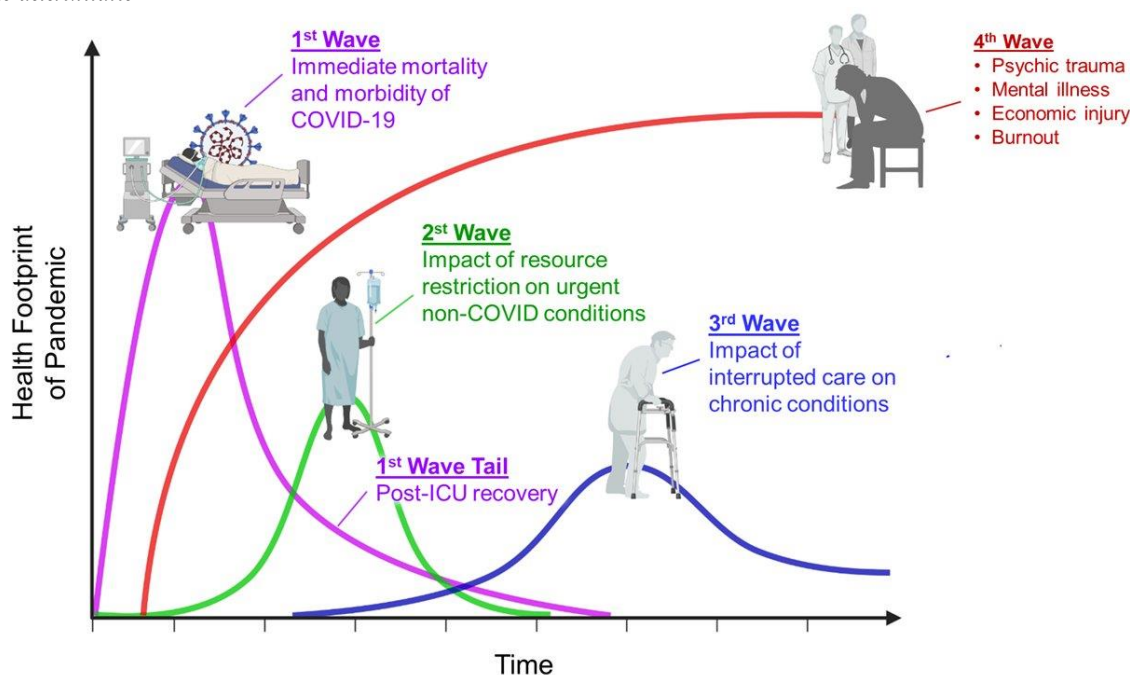
El concepto de “Oleadas u Olas Asistenciales”, fue popularizado por el neumólogo Victor Tseng (Tseng, 2020) y es aplicable a la salud mental (Pedreira, 2020). Así, la evolución de la atención sanitaria se puede sintetizar en cuatro oleadas (figura 1).

La primera oleada se refiere a la demanda directa de atención médica de aquellos pacientes afectados por la COVID-19. La segunda hace mención al impacto en la salud física de aquellos pacientes con afecciones urgentes que, al no tratarse de COVID-19, su atención se trasladó a un segundo plano. La tercera se relaciona con el impacto de la interrupción de los cuidados en las enfermedades o afecciones crónicas. Por último, la cuarta oleada y la que atañe a este trabajo, se corresponde con la vivencia subjetiva de las experiencias personales sucedidas a lo largo de la pandemia y su impacto en la salud mental de la población, incluyendo desde los síntomas más leves hasta los más severos. Esta se ha desarrollado en un segundo plano desde el principio de la pandemia de manera constante y exponencial (Pedreira, 2020).

Asimismo, este malestar se ha podido apreciar internacionalmente. En un estudio realizado en China durante la primera ola con menores de entre 12 y 18 años, se encontró que el 43,5% mostraban síntomas depresivos; el 37,4% síntomas ansiosos, y el 31,3% una combinación de ambos (Zhou et al., 2020). En un estudio italiano (Mazza et al., 2020), se encontró un incremento en la puntuación de malestar, en comparación con la media de estudios europeos anteriores, y un aumento de la sintomatología ansiosa en la población más joven. Por último, en un estudio inglés se encontró que el 83% de los menores con trastornos previos habían visto un deterioro en su salud mental (Youngminds, 2020).

No obstante, a pesar del gran impacto de la crisis de la COVID-19 en este sector de la población, la infancia y la adolescencia han sido unos de los colectivos más silenciados (Pedreira, 2020). Por tanto, resulta de especial importancia en este proceso detectar las necesidades y atender adecuadamente a menores vulnerables, a través de una coordinación entre familiares, comunidad educativa y profesionales de la salud mental y del trabajo social (Sánchez-Boris 2021).

Figura 1
Oleadas asistenciales



Fuente: Víctor Tseng, Twitter, 2020. <https://twitter.com/VectorSting/status/1244671755781898241>

Intervención en crisis

Las crisis se definen como un estado transitorio de trastorno y desorganización, donde la situación acaecida supera la capacidad de afrontamiento, debido a la falta de repertorios de conducta adaptativos ante la situación desconocida, provocando el sufrimiento humano (Pineda y López-López, 2010).

No obstante, la crisis de la COVID-19 tiene unas características específicas. Por un lado, su duración es más larga y ha provocado mayor incertidumbre. Habitualmente, en las emergencias hay una secuencia de inicio, explosión y recuperación de la normalidad. En cambio, en este caso, debido a la prolongación en el tiempo, se ha generado un estrés acumulativo (Martínez et al., 2020). Además, al tratarse de una amenaza invisible, la sensación de falta de control ha aumentado notoriamente. Conjuntamente, la condición de confinamiento ha modificado las dinámicas entre personas y contexto próximo, destacando en este cambio relacional el hecho de que los duelos por pérdida no se han podido vivir tal y como los desarrollábamos en la antigua normalidad (Martínez et al., 2020).

Reyes y Elhai (2004) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre las intervenciones psicosociales en desastres y distinguieron cuatro tipos de intervenciones bajo la premisa de la prevenir el desarrollo de psicopatologías. Entre ellas, caben destacar la psicoeducación, el *debriefing* y el *defusing*, ya que estas se pueden adaptar al contexto educativo.

La psicoeducación busca prevenir y apoyar el desarrollo de un afrontamiento constructivo y proactivo de la situación, reduciendo el impacto psicosocial negativo. Así, su finalidad es reducir la confusión y la desesperanza que acompañan a los desastres, haciendo sentir más capaces a las personas a través de la empatía, el apoyo social, la búsqueda de ayuda, etc. (Reyes y Elhai, 2004).

El *debriefing* promueve que las personas que hayan atravesado una crisis alivien la necesidad de relatar los detalles de su experiencia al resto. Este tipo de intervención provoca una liberación inmediata del estrés y reduce la probabilidad de cronificación (Reyes y Elhai, 2004).

Por último, el *defusing*, cuya técnica central es procesar verbalmente las reacciones estresantes con el grupo para facilitar una comunicación constructiva y motivar el ajuste adaptativo. No sólo se centra en eventos críticos ya sucedidos, sino que también tiene en cuenta eventos presentes que pueden empeorar potencialmente la situación. Para ello, es necesario favorecer un espacio grupal de expresión emocional (Pineda y López-López, 2010; Reyes y Elhai, 2004).

Tradicionalmente, la psicología se centraba exclusivamente en el estudio de la psicopatología y en cómo esta afecta al ser humano (Poseck, 2006), concibiendo al ser humano como un sujeto pasivo que reacciona ante estímulos ambientales (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Como respuesta a esta corriente y a las limitaciones que implica una visión tan pesimista de la naturaleza humana, Seligman y Csikszentmihalyi (2000), desarrollaron un modelo cuyo objetivo era cambiar el foco de la psicología, alejándose de un modelo remedial, hacia un modelo que pudiera desarrollar cualidades positivas tales como la alegría, la creatividad, el optimismo, el humor, la resiliencia y el crecimiento postraumático.

Esta aproximación pone en primer plano la prevención del desarrollo de trastornos mentales y patologías severas, incidiendo en la construcción sistemática de competencias como barrera ante las mismas (Poseck, 2006) para mejorar la calidad de vida de las personas. Se nutre de la psicología humanista pero, a diferencia de esta, adopta el método científico y se basa en la evidencia empírica, ampliando el foco tradicional de actuación. No tiene en cuenta dogmas ni creencias, ni está a favor de métodos de autoayuda o filosofías espirituales carentes de validez. Al contrario, “busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología” (Poseck, 2006, p. 5).

Las intervenciones aplicadas desde este enfoque han demostrado su eficacia previniendo problemas de salud mental y mejorando el bienestar (Hervás, 2009). Es por esto que numerosos autores (De la Rosa et al., 2020; García-Álvarez y Cobo-Rendón, 2020; Villalobos et al., 2020) plantean que la psicología positiva enlazada con la psicología de la salud, puede promover el bienestar emocional y prevenir síntomas, riesgos y factores psicosociales asociados a la crisis del COVID-19 (García-Álvarez y Cobo-Rendón, 2020).

La experiencia traumática desde la Psicología Positiva

La aproximación tradicional a la psicología del trauma se centraba únicamente en los efectos negativos de la persona que experimenta el suceso traumático, especialmente en el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y síntomas asociados (Poseck et al., 2006). Esta mentalidad está influida por la cultura occidental y la idea de que existe una única respuesta ante la pérdida o el trauma (Bonanno, 2004), fomentando una cultura de la “victimología” centrada en las debilidades del ser humano y que puede sesgar la investigación y el desarrollo de modelos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Sin embargo, la Psicología Positiva, en detrimento de un modelo de intervención basado en paradigmas de déficit (Barudy y Dantagnan, 2011), ha puesto en relieve que existen formas distintas de conceptualizar el trauma, recalcando que las personas somos sujetos activos con capacidad de resistir, recuperarse, e incluso crecer a pesar de las adversidades (Poseck et al., 2006).

Es por ello que se propone cambiar el enfoque y “reconceptualizar la experiencia traumática desde un modelo más saludable que, basado en métodos positivos de prevención, tenga en consideración la habilidad natural de los individuos de afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más adversas” (Poseck et al., 2006, p. 41).

Resiliencia

La resiliencia se define como la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse y seguir proyectándose en el futuro, a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, las condiciones difíciles y/o las situaciones traumáticas (Barudy y Dantagnan, 2011).

Se relaciona directamente con el bienestar y con la capacidad de lidiar y adaptarse a nuevas situaciones con optimismo y confianza. Esta capacidad es especialmente importante en la adolescencia, debido a la cantidad de retos a la que se enfrentan durante esta etapa. Por tanto, a través del desarrollo de habilidades resilientes, se pueden minimizar los efectos negativos de las situaciones estresantes, permitiéndoles afrontar nuevos retos de una manera más adaptativa (ReachOut, 2021a).

Plan de Acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un documento organizativo de centro que realiza el Departamento de Orientación (DO). Su objetivo es complementar la acción docente promoviendo el desarrollo de conductas, actitudes y valores psicosociales en el alumnado a través de las actividades propuestas, facilitando el crecimiento en todos los aspectos humanos, sociales y escolares (Morales, 2010).

El PAT debe entenderse como un documento que recoge acciones interdisciplinarias que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa, constituyéndose como una función nuclear en la práctica docente por el impacto que tiene en el proceso educativo (Morales, 2010). La acción tutorial no constituye una secuencia de actuaciones independientes y puntuales, sino que conlleva un conjunto de intenciones colectivas que, de manera coordinada, favorecen el desarrollo integral.

Teniendo en cuenta todo lo recogido anteriormente, este artículo pretende analizar la situación del alumnado de Bachillerato de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid y diseñar un programa para incluir en el PAT, en aras de prevenir la cronificación del malestar emocional y de promover el bienestar emocional tras dos años de pandemia

2. Metodología

Se trata de un estudio etnográfico (Cotán, 2020) realizado por una de las orientadoras de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Se ha utilizado el diario de clase (Porlán, 2008) como instrumento de recogida de información, y una vez completado se ha analizado su contenido.

Participantes. La muestra es el alumnado de primero y segundo de Bachillerato de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Aunque hay aproximadamente 300 estudiantes, únicamente se recogió y analizó la experiencia de 22 participantes (M=13, H=9), aquellos entrevistados por la orientadora durante las entrevistas de inicio de curso.

Contexto. El centro es un colegio concertado que se encuentra en el distrito de Arganzuela, en la ciudad de Madrid. Este distrito tiene una población de 155.660 habitantes, y se caracteriza por un nivel sociocultural elevado, donde únicamente el 10,1% (INE, 2020a) de la población no ha alcanzado los estudios obligatorios. Se puede apreciar también un nivel socioeconómico elevado, con una tasa del paro del 6,18% (INE, 2020b).

Instrumentos y/o técnicas. Para recoger información sobre la situación del alumnado de Bachillerato se ha utilizado el diario de clase. El diario es una herramienta que permite hacer reflexiones conscientes y explícitas sobre la labor educativa, con el fin de tomar decisiones fundamentadas (Porlán, 2008). Al reflexionar por escrito, “el pensamiento se vuelve más preciso [...] y el texto activa nuevos procesos de pensamiento” (Porlán, 2008, p.2). Asimismo, el diario promueve una comunicación entre profesionales menos sesgada. Por ello, se estructura en cuatro apartados: 1) Describir acontecimientos significativos, resaltando interacciones menos evidentes y evitando juicios de valor; 2) Examinar diferentes causas y consecuencias para una misma situación, relativizando y desarrollando un pensamiento crítico; 3) Realizar valoraciones argumentadas tras haber descrito y analizado en base a hipótesis más factibles y 4) Diseñar líneas de acción para intervenir y tratar de promover las situaciones positivas.

Análisis de la información. Se ha llevado a cabo un análisis del contenido del diario para comprender las temáticas más relevantes (López, 2002). Para ello, es imprescindible realizar una categorización en la que se codifique la información más relevante del diario. Este procedimiento posibilita reflexionar sobre las distintas necesidades que se producen en el centro educativo.

Para obtener una comprensión en profundidad de los escenarios o personas estudiados, Taylor y Bogdan (1990) proponen tres fases de análisis de contenido: descubrimiento, codificación y relativización. La fase de descubrimiento consiste en buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles. Para ello, las autoras leyeron el diario tratando de identificar las problemáticas que acuciaban al DO del centro educativo. La fase de codificación reúne y analiza todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Las autoras categorizaron todos

aquellos casos que aparecían en el diario y que hacían referencia al malestar del alumnado, identificando las siguientes categorías: ansiedad, depresión, dependencias y trastornos alimenticios. La mayoría de la información emerge cuando la autora principal relata lo acontecido en las entrevistas que tiene con el alumnado. La fase de relativización de los datos se relaciona con la interpretación de los datos en el contexto en el que fueron recogidos. Con esta intención, las autoras han tratado de discernir entre los diferentes malestares en relación con su frecuencia y en relación con su intensidad.

Procedimiento. El estudio se estructuró en cuatro fases. En la primera fase se determinó qué modelo de diario se iba a seguir para la recogida de la información. La elaboración o escritura del diario constituyó la segunda fase, durante el periodo de noviembre de 2020 a marzo de 2021. En la tercera fase, las autoras analizaron y codificaron los datos obtenidos poniéndolos en común. Por último, en la cuarta fase, se elaboraron las conclusiones y se apreció la necesidad del desarrollo de un programa psicoeducativo para la prevención de la patologización del malestar emocional provocado por la COVID-19 y su impacto.

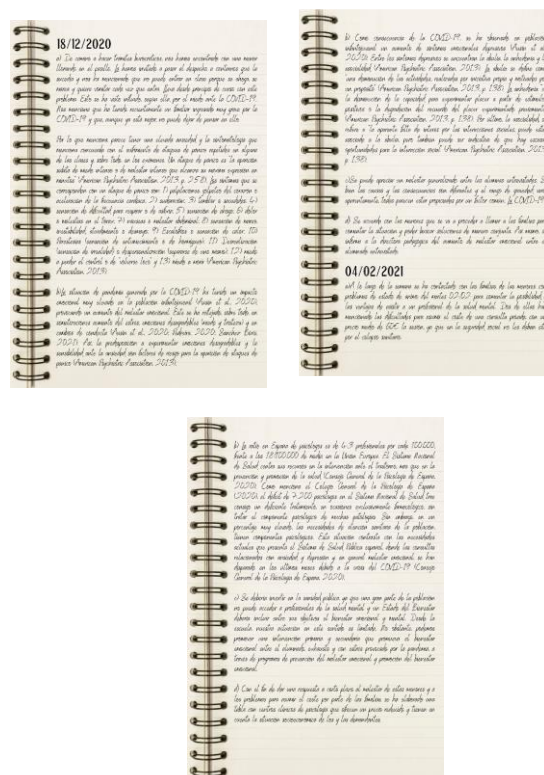
3. Resultados y Discusión

Como se ha reflejado anteriormente, las autoras de este trabajo han analizado el contenido del diario siguiendo el procedimiento establecido por Taylor y Bogdan (1990). Por lo tanto, los resultados de presentarán organizados en función de las siguientes fases: descubrimiento, codificación y relativización.

Fase de descubrimiento. Tras la lectura del diario se identificaron veintidós de pasajes en los que aparecía de forma explícita la existencia de malestar emocional en el alumnado de bachillerato. A continuación, se recogen algunas de las evidencias que fueron el motor de este proyecto de innovación (ver Figura 2).

Figura 2

Identificación de la problemática



Nota. En la figura se puede observar la transcripción de los pasajes del diario.

Fase de codificación. Tras evidenciar la persistencia del malestar del alumnado de Bachillerato, se considera necesario ahondar en sus características para clarificar qué es lo que se podría hacer

desde el propio DO.

Gracias al análisis pormenorizado de cada caso del diario, se encontraron veintidós que hacían referencia a dicho malestar. De estos, dieciséis estaban estrechamente relacionados con la situación devenida por la COVID-19, que son las que se han analizado.

Estos casos se categorizaron en las siguientes categorías (ver Tabla 1): ansiedad, depresión, dependencias y trastornos alimenticios.

Tabla 1

Sistema categorial para el análisis del malestar del alumnado

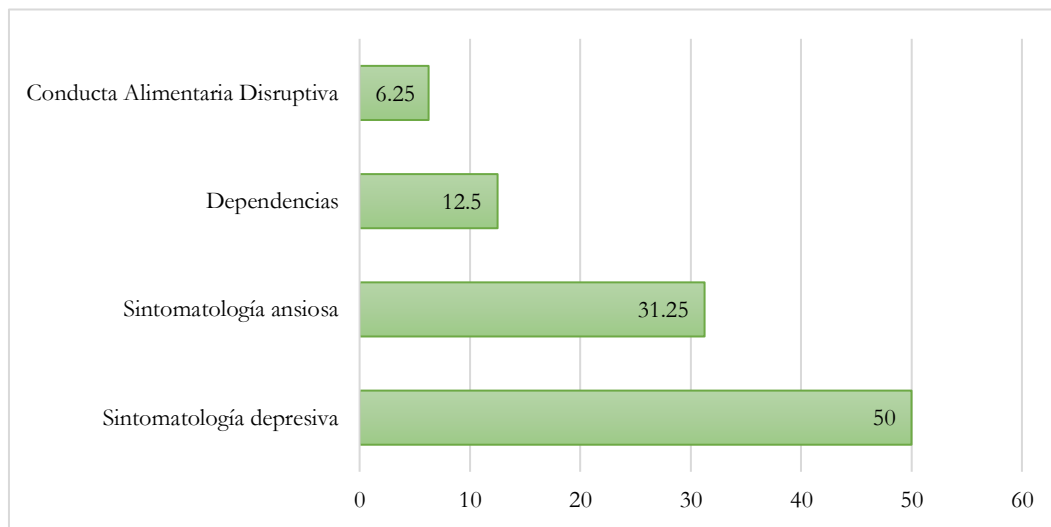
Categoría	Definición	Ejemplo
Depresión (D)	Se recogen aquellos casos en los que el alumnado hace referencia a sintomatología depresiva.	“Según ella, esta situación – haciendo referencia a la COVID-19 – le ha afectado notablemente, se siente triste [...]” (02/02/2021_D). “Asimismo, otra menciona que, por lo general, no tiene ganas de hacer nada. Le da “pereza cualquier cosa que no sea estar tumbada mirando <i>Tiktok</i> .” (02/02/2021_D).
Ansiedad (A)	Se recogen aquellos casos en los que el alumnado hace referencia de forma explícita a su ansiedad o sintomatología ansiosa.	“Varios/as menores han venido a comentarnos las dificultades que están teniendo por la ansiedad y el estrés del curso y de la situación pandémica. Por ejemplo, dos alumnas han mencionado esta ansiedad antes de dormir lo que estaba afectando a su rendimiento.” (27/11/20_A).
Dependencias (Dp)	Se recogen aquellos casos en los que el alumnado hace referencia al aumento de consumo de sustancias o de diferentes contenidos a través de las pantallas.	“desde que comenzó la COVID ha aumentado notablemente el consumo de tabaco. Menciona que eso le relaja.” (19/02/2021_Dp). “un menor ha comentado que está notando una adicción a las pantallas, y no puede estar sin el móvil, dificultando el estudio.” (02/03/2021_Dp).
Trastornos Alimenticios (TA)	Se recogen aquellos casos en los que el alumnado hace referencia a conductas no saludables en relación con su alimentación y que suelen estar tipificadas como síntomas de los trastornos alimenticios.	“Una de las menores de nuevo ingreso de primero de bachillerato [...] está empezando a cursar con sintomatología relacionada con trastornos alimentarios (restricciones de cantidad y de tipo de alimentación). Menciona que en el pasado ha estado en observación en el hospital por conductas compensatorias (vómitos) y que no quiere volver a ello.” (09/02/2021_TA).

Fase de relativización. Después de categorizar todos los casos del diario, se calculó la frecuencia de cada categoría (ver Figura 3). La mayoría de los casos en los que el alumnado verbalizaba malestar, en su relato aparecía sintomatología depresiva (50%). La siguiente categoría más frecuente fue la relacionada con sintomatología ansiosa (31,25%). Con menos incidencia se encontraron también testimonios en los que el alumnado hablaba abiertamente del aumento de determinados consumos o dependencias (12,5%). Y, por último, existe un único relato en el que se hace mención a determinadas

conductas alimentarias desadaptativas (*disordered eating*) (6,25%).

Figura 3

Frecuencia de cada categoría identificada



Por último, poniendo el foco en los malestares más frecuentes, esto es, en los que aparecían relatados con sintomatología depresiva o ansiosa, se trató de nivelar cada uno de ellos en cuanto a gravedad. Las subcategorías que emergieron del análisis fueron: grave o moderada/leve (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Nivelación de las categorías y subcategorías en relación al malestar del alumnado

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Depresión (D)	Grave (G): cuando se deriva a otros profesionales o servicios especializados.	“Una de las menores ha sufrido una pérdida por el COVID y parece que está viviendo un duelo complicado, ya que su abuela materna, con quien tenía una relación muy estrecha murió en marzo de 2020 a causa de la COVID-19. Ha mencionado que no tiene ganas de vivir en estas circunstancias.” (02/02/2021_D-G).
	Moderada/Leve (M/L): cuando no hay derivación ni intervención protocolizada.	“Una alumna menciona que ya no hay actividades que tenga ganas de hacer porque además tampoco tiene mucho tiempo con los exámenes.” (05/03/2021_D-M/L).
Ansiedad (A)	Grave (G): cuando se deriva a otros profesionales o servicios especializados.	“De camino a hacer trámites burocráticos, nos hemos encontrado con una menor llorando en el pasillo. La hemos invitado a pasar al despacho a contarnos qué la sucedía y nos ha mencionado que no puede entrar en clase porque se ahoga, se marea y quiere vomitar cada vez que entra. Lleva desde principio de curso con este problema. Esto se ha visto influido, según ella, por el miedo ante la COVID-19. Nos menciona que ha tenido recientemente un familiar ingresado muy grave por la COVID-19 y que, aunque ya está mejor, no puede dejar de pensar en ello.” (18/12/2020_A-G).

Moderada/Leve (M/L): cuando no hay derivación ni intervención protocolizada.

“Hemos citado a una menor porque su tutora ha detectado que ha tenido un ánimo decaído en estos meses. La menor ha mencionado que a causa del COVID no sale de casa porque sus padres son médicos y le da miedo y además está abrumada con los exámenes.” (05/03/2021_A-M/L).

En cuanto a un análisis más detallado sobre la gravedad, se puede mencionar que los casos del diario relacionados con sintomatología depresiva han sido de mayor gravedad por los deseos o intentos autolíticos y la necesidad de derivación. Sin embargo, la mayoría de las personas con sintomatología depresiva se encontraban en la categoría leve (62,5%). En cuanto a casos en los que se relata sintomatología ansiosa, se puede apreciar una menor gravedad o urgencia, encontrándose un 80% de los participantes con sintomatología ansiosa en la categoría leve. Por tanto, a pesar de existir un malestar generalizado entre el alumnado, este malestar es moderado.

4. Programa para promover el bienestar emocional y prevenir la patologización del malestar en el alumnado de Bachillerato.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente presentados y la ausencia de acciones ante sintomatología leve, surge la necesidad de dar respuesta al malestar patente y de tratar de prevenir su conificación. Por este motivo se diseña el programa que a continuación se detalla.

El programa consta de catorce sesiones organizadas en cuatro bloques o temáticas, junto con la evaluación inicial, final, y continua (Figura 4). Cada sesión tiene una duración de treinta a cincuenta minutos puesto que se ha diseñado para llevarse a cabo durante las tutorías. Puede realizarse en cualquier momento del curso, aunque es recomendable preservar el orden planteado y seguir las recomendaciones sanitarias pertinentes.

Figura 4
Propuesta de cronograma

			Sesiones													
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
Acts.	Bloq. 1	1.1														
		1.2														
		1.3														
	Bloq. 2	2.1														
		2.2														
		2.3														
	Bloq. 3	3.1														
		3.2														
		3.3														
	Bloq. 4	4.1														
		4.2														
		4.3														
Ev.	Inicial															
	Continua															
	Final															

Nota. “Acts.” Indica actividades, “Bloq.” Indica bloques, “Ev” Indica evaluación.

Al formar parte del PAT, se espera que este programa se lidere de manera sinérgica y coordinada entre el DO del centro y los tutores/as de Bachillerato. El DO se encargará de la evaluación inicial o diagnóstica y de la evaluación final o sumativa; mientras que los tutores y las tutoras serán responsables de la evaluación continua o formativa.

Desarrollo del programa

Bloque 1: Cohesión Grupal

La cohesión grupal es especialmente relevante porque algunas de las actividades están orientadas a compartir los acontecimientos traumáticos y críticos vividos. Por tanto, para el buen desarrollo de las sesiones, y con el fin de evitar resistencias, es conveniente crear primero un clima de confianza en el grupo.

Este bloque se pondrá en marcha o no en función de la valoración que haga el DO y los y las tutoras sobre la cohesión del grupo. Si la cohesión es elevada no sería necesario y se podría comenzar directamente por el siguiente bloque. Por este motivo no se desarrollarán en profundidad las actividades propuestas en el presente documento. No obstante, se invita a las lectoras y a los lectores a contactar con las autoras para obtenerlas.

1.1. La tela de araña (basada en Gobierno Vasco, 2020). El objetivo es mejorar la cohesión grupal para favorecer el bienestar en la clase.

1.2. Decálogo de la clase (basado en Cataluña, 2017). El objetivo es fomentar la participación y cooperación de los miembros de la clase, definiendo el tipo de clase que quieren llegar a ser.

1.3. Banco de Ayuda (basado en Cataluña, 2017). El objetivo es aumentar la cohesión grupal, mejorar la empatía y el autoconcepto.

Bloque 2: Regulación de la ansiedad

La ansiedad es una de las consecuencias principales de la cuarta ola en la población infantojuvenil (Ausín et al., 2020; Pedreira, 2020). Por ello, este bloque busca promover una regulación adaptativa a través de la psicoeducación y la práctica de técnicas de relajación. Se ha decidido comenzar con la psicoeducación – educar e informar sobre las características de la ansiedad, la gestión y la intervención – ya que numerosos estudios han puesto de manifiesto sus beneficios antes de la realización de ejercicios prácticos (Godoy et al., 2020; Ramírez-Sánchez et al., 2014).

2.1. ¿Qué es la ansiedad? Teoría. El objetivo es psicoeducar en los procesos de ansiedad y estrés, resolver dudas y ofrecer técnicas de relajación. Se trata de ofrecer un [seminario teórico e interactivo](#) sobre el origen de la ansiedad y el estrés, su utilidad evolutiva y su incidencia en la vida actual. Conviene hacer una distinción entre las conductas desadaptativas para gestionar el estrés (alcohol, drogas, atracones, etc.) y las conductas adaptativas (apoyo social y técnicas de relajación). Es importante fomentar la participación de los y las menores, dejando espacios en los que puedan compartir sus propias experiencias.

2.2. ¿Qué es la ansiedad? Práctica. El objetivo es adquirir técnicas de relajación. Se trata de practicar de un ejercicio de relajación diafragmática. Para ello se utilizará la técnica 4–7–8. Esta consiste en inspirar 4 segundos, aguantar la respiración 7 segundos y exhalar durante 8 segundos. Para apoyar la actividad se puede utilizar el material de la actividad anterior.

2.3. ¿Cómo gestionar la ansiedad? El objetivo es aprender una técnica de estimulación bilateral y reforzar técnicas de relajación. Se explica la Técnica del Abrazo de Mariposa, que consiste en colocar las manos a la altura del pecho y entrecruzarlas hacia uno mismo, moviéndolas de manera alternativa. De este modo se estimulan alternativamente los hemisferios cerebrales, ayudando al cerebro a “crear nuevas conexiones entre las redes neuronales que guardan el suceso traumático con otras redes que contienen información agradable, facilitando así el procesamiento del evento y la superación del trauma que causó” (Martínez et al., 2020, p. 27).

Bloque 3: Impacto emocional de la COVID-19

Este bloque se centra en la expresión emocional y verbal de las experiencias personales vividas durante el periodo de la COVID-19. Es esperable que a lo largo de estas actividades se expresen especialmente emociones desagradables. Por ello, se ha incluido la tercera actividad, donde el alumnado propone alternativas de conducta adaptativas ante emociones desagradables. Debido a la implicación emocional, también es importante practicar algunas de las técnicas de control de la activación anteriormente trabajadas.

3.1. Mi línea de la historia con el COVID-19 (basada en Martínez, 2020). El objetivo es relatar la experiencia personal al grupo y procesar las reacciones estresantes para facilitar una comunicación

constructiva o Defusing (Reyes y Elhai, 2004). Para ello, en una [plantilla](#) se pide al alumnado que sitúe cronológicamente las situaciones más impactantes o significativas que hayan vivido desde que comenzó el COVID-19 hasta el día de hoy.

3.2. ¿Qué he sentido? (basado en Gobierno Vasco, 2020). El objetivo es identificar las emociones, verbalizarlas y percatarse de que, ante una misma situación, diferentes personas tienen emociones distintas. Para ello, se visionará un [testimonio](#) del impacto emocional de la COVID-19 y se realizará una actividad de expresión emocional.

3.3. Ira y tristeza destructiva vs. ira y tristeza constructiva (basado en Barudy y Dantagnan, 2011). El objetivo es legitimar las emociones desagradables y promover una expresión adaptativa de las mismas. Para ello, se proporciona un cartel con [las reglas de la ira y la tristeza](#) y se hace una lista con las posibles formas destructivas que existen cuando sentimos ira y/o tristeza. Después, en pequeños equipos, rellenan la columna de alternativas constructivas.

Bloque 4: Resiliencia

Se busca poner en práctica los principios de la psicología positiva mencionados en el marco teórico, incidiendo especialmente en la resiliencia y en el crecimiento ante la adversidad ante un suceso traumático (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Barudy y Dantagnan, 2011). Asimismo, se incluye una sesión de cierre del programa.

4.1. Fortalezas personales (basado en ReachOut, 2021b). El objetivo es identificar las fortalezas personales, aplicarlas en la vida diaria y mejorar la autoestima. Se proporciona al alumnado una [lista de fortalezas](#) para facilitar así la identificación de éstas. Además, se les pedirá que reflexionen en pareja sobre diversas cuestiones (¿Cómo podemos desarrollar nuestras fortalezas? ¿Por qué es importante que cada persona tenga distintas fortalezas? ¿Qué se debe tener en cuenta al trabajar con personas con distintas fortalezas?).

4.2. Aprendiendo a ser Optimistas (basada en ReachOut, 2021c). El objetivo de esta actividad es desarrollar actitudes optimistas y fomentar un diálogo interno más amable. Para ello, se hace un brainstorming de la definición de optimismo y de diálogo interno, incidiendo en la importancia de ser capaces de desarrollar “Planes B”.

4.3. Las Tres Sillas (basado en Gómez, 2007). El objetivo es permitir que cada adolescente pueda expresar sus vivencias en relación con el trabajo grupal e individual, y a su vez hacer una evaluación final del programa. Para ello se colocan tres sillas en fila. Cada una tiene significados distintos y sentarse implica hacer una expresión verbal de cada una de las sillas. La primera silla indica: “Cómo llegué”; la silla del medio expresa: “Cómo me sentí durante las sesiones” y, por último, la tercera silla indica: “Cómo me voy y qué he aprendido”.

Evaluación del programa

La evaluación es un proceso sistémico integrado dentro del proceso educativo y cuya finalidad es la optimización de este. Busca obtener la máxima información con el fin de reajustar objetivos, revisar críticamente las acciones y facilitar la máxima ayuda y orientación al alumnado (Rosales, 2014).

Para que la evaluación sea sistemática, integral, flexible y recurrente, se llevará a cabo una evaluación inicial/diagnóstica, una evaluación continua/formativa y una evaluación final/sumativa, mediante métodos cuantitativos y cualitativos (Tabla 3).

De este modo, se espera que la evaluación propuesta tenga: carácter científico, utilizando instrumentos válidos y fiables; carácter formativo, orientando la detección de obstáculos, análisis de alternativas e implementación de mejoras durante el proceso; carácter sumativo, evaluando la evolución de las necesidades y carácter comprensivo, al no tener en cuenta únicamente los datos de los instrumentos seleccionados, sino también otras informaciones formales e informales (Rotgel Bartolomé, 1990, citado en Rosales, 2014).

Evaluación Inicial

La evaluación inicial o diagnóstica permite obtener información sobre el punto de partida del alumnado, identificando su realidad, para así poder compararla con la realidad pretendida en los objetivos (Poza, 2010; Rosales, 2014). Para ello, en la primera sesión, el alumnado realizará una batería de cuestionarios que se describen a continuación:

La escala *Depression, Anxiety and Stress Scale–21 items* (DASS-21) (Lovibond y Lovibond, 1996) consta de 21 ítems que se evalúan a través de una escala Likert de 4 puntos. Cada ítem describe

estados emocionales desagradables y contiene tres subescalas (depresión, ansiedad y estrés) (Ruíz et al., 2017).

El Listado de Indicadores de Afectación Global (LIAG) (Martínez et al., 2020) está compuesto por 12 afirmaciones sobre el impacto de la pandemia en la vida actual que se puntúan de 0 (ningún impacto) a 10 (máximo impacto). Permite detectar el impacto que ha tenido la COVID-19 en el alumnado, identificar a las personas que puedan requerir una intervención especializada, y medir el efecto de la intervención del programa.

El Inventario de Virtudes y Fortalezas (IVyF) (Cosentino y Castro, 2015) mide las 24 fortalezas de carácter propuestas por la psicología positiva a través de 24 ítems. El IVyF posee “propiedades psicométricas aceptables para su utilización en investigaciones” (p. 119).

Todos los instrumentos anteriormente propuestos son cuantitativos, porque varios de los constructos sobre los que se pretende recabar información e intervenir requieren de un nivel de introspección elevado; y es posible que parte del alumnado tenga dificultades para ello. No obstante, para poder indagar sobre el malestar y el bienestar de manera más dialógica y participativa, nos serviremos de las respuestas proporcionadas por el alumnado en la sesión 5 (Actividad 2.1) y en la sesión 8 (Actividad 3.1).

Evaluación continua

La evaluación continua o formativa se realizará con el fin de localizar las necesidades de mejora cuando aún es posible remediarlas, introduciendo sobre la marcha rectificaciones, adaptaciones y/o modificaciones en el proyecto educativo, tomando las decisiones pertinentes para optimizar el proceso, así como para reconocer las potencialidades (Poza, 2010; Rosales, 2014).

Para ello, los tutores o tutoras realizarán un Diario de Clase, con el fin de “describir, analizar y valorar la acción de manera consciente y explícita” (Porlán, 2008, p. 1) y actuar en consecuencia. Utilizando el diario actúan como elemento mediador del proceso de aprendizaje, ya que tienen en cuenta las características y necesidades del contexto y, en base a ello, diagnostican problemas formulando hipótesis, convirtiéndose así en una figura investigadora dentro del aula. El uso periódico del diario permite reflejar los procesos más significativos de la dinámica del aula, realizando focalizaciones sucesivas en las problemáticas abordadas sin perder las referencias al contexto (Porlán y Martín, 1999).

Evaluación final

La evaluación final o sumativa permite detectar si el alumnado ha alcanzado o no los objetivos propuestos (Poza, 2010). Este tipo de evaluación incide en el uso de instrumentos válidos y fiables (Rosales, 2014). Para ello, se volverá a pasar la batería utilizada en la evaluación inicial – el DASS-21, el LIAG y el IVyF –, y se hará una comparación entre los resultados. Además, para evaluar la propuesta de manera más dialógica y formativa, se recurrirá a las respuestas proporcionadas por el alumnado en la sesión 13 (Actividad 4.3).

Tabla 3

Resumen de los componentes de la evaluación

Tipo de Evaluación	Método Cuantitativo	Método Cualitativo
Evaluación Diagnóstica o Inicial	DASS-21, Listado de Indicadores de Afectación Global e IVyF	Actividad 2.1 ¿Qué es la ansiedad?; Actividad 3.1 Mi línea de la historia con el COVID-19.
Evaluación Continua o Formativa	-	Diario de Clase
Evaluación Final o Sumativa	DASS-21, Listado de Indicadores de Afectación Global e IVyF	Actividad 4.3 Las Tres Sillas

5. Conclusiones y discusión

Mediante este trabajo se ha tratado de dar respuesta a una necesidad real encontrada en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Los datos obtenidos en este proyecto han mostrado que,

como consecuencia a la COVID-19, el alumnado presenta malestar que cursa con síntomas vinculados a depresión, ansiedad, dependencias o trastornos alimentarios. Estos resultados son congruentes con estudios previos realizados en las distintas fases de la pandemia (Ausín et al., 2020; Orgilés et al., 2020). Entre estos malestares, los más frecuentes son los que se relacionan con la sintomatología depresiva y ansiosa, siendo la primera la que más incidencia tiene. En relación con la gravedad, según los datos de este centro, es mayor la urgencia de intervención cuando el malestar está vinculado con la depresión, y menor cuando está relacionada con la ansiedad. No obstante, que haya malestares que no supongan una derivación urgente a otros profesionales o servicios especializados, no resta importancia a esos malestares que a priori parecen no ser tan alarmantes.

Teniendo en cuenta que los programas preventivos en atención primaria son escasos (González et al., 2006), se pretende promover la prevención, eje en el modelo de salud comunitaria, desde el contexto educativo a través de un programa psicoeducativo. De este modo, se espera favorecer la adquisición de estrategias adaptativas entre la población adolescente en aras de que no lleguen a desarrollar trastornos depresivos, ansiosos, dependencias y/o trastornos de la conducta alimentaria. La importancia de este tipo de intervención preventiva radica en que habitualmente son cuadros que cursan con recaídas, cronificaciones y repercusiones graves para la salud (González et al., 2006).

En cuanto a la creación del programa, cabe señalar que no se han encontrado muchos materiales referentes en este aspecto, lo que ha supuesto un gran reto creativo. No obstante, ha sido de gran ayuda haber podido contar con otros programas educativos diseñados para estos fines (Martínez et al., 2020), así como con el servicio de promoción de la salud mental australiano ReachOut (2021a, 2021b, 2021c).

Asimismo, nutrir el trabajo de distintos enfoques –intervención en crisis (Pineda y López-López, 2010; Reyes y Elhai, 2004) y la psicología positiva (Hervás, 2009; Poseck, 2006; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) – otorga al programa una perspectiva no sólo interventora sino también preventiva, puesto que su finalidad no es sólo promover el bienestar en el momento actual, sino prevenir que el malestar se cronifique y derive en trastornos psicológicos.

Esta labor preventiva es especialmente importante en el momento histórico de pandemia global en el que nos encontramos, aunque también es relevante la localización geográfica concreta en la que se desarrolla. En la Comunidad de Madrid, la Atención Primaria está desbordada y en el área de Salud Mental ésta es prácticamente inexistente, al existir únicamente 295 plazas en la sanidad pública para psicólogos y psicólogas, lo que conlleva una ratio de 6 especialistas por cada 100.000 habitantes (Fernández, 2020). Esta falta de recursos se traduce en una lista de espera de más de seis meses para una primera entrevista en psicología y psiquiatría clínica infantojuvenil, con un intervalo estimado de dos meses entre sesiones, las cuales tienen una duración aproximada de treinta minutos (Consejero de Sanidad, s.f., citado en Asamblea de Madrid, 2019).

Por otro lado, aunque este programa se enmarque en el contexto de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, el malestar en la adolescencia como consecuencia de la crisis pandémica es generalizado. Asimismo, la ausencia de atención primaria en salud mental es aplicable a todo el Estado, ya que la ratio española de psicólogos por cada 100.000 habitantes es de 4,3 profesionales, frente a los 18/100.000 de media en la Unión Europea. El Sistema Nacional de Salud (SNS) centra sus recursos en la intervención ante el trastorno, más que en la prevención y promoción de la salud (Consejo General de la Psicología de España, 2020). Como menciona el Colegio General de la Psicología de España (2020), el déficit de 7.200 psicólogos en el SNS trae consigo un deficiente tratamiento, en ocasiones exclusivamente farmacológico, sin tratar el componente psicológico de muchas patologías. Sin embargo, en un porcentaje muy elevado, las necesidades de atención sanitaria de la población tienen componentes psicológicos. Esta situación contrasta con las necesidades actuales que presenta el Sistema de Salud Pública, donde las consultas relacionadas con ansiedad y depresión y, en general malestar emocional, se han disparado en los últimos meses debido a la crisis de la COVID-19 (Consejo General de la Psicología de España, 2020).

Así, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa nos ofrece la oportunidad de transferir los datos obtenidos a los contextos similares, se puede presuponer que la realidad que en este centro se ha descubierto sea trasferrible a otros contextos similares. Probablemente, el resto de DO de los centros educativos de la Comunidad de Madrid estén viviendo estas mismas situaciones de emergencia y también carezcan de tiempo y recursos para diseñar algún tipo de programa preventivo o interventor. Por lo que este programa podría ser valioso en otros centros educativos u otros espacios de educación formal e informal que traten con población juvenil.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, las principales son que el proyecto se ha realizado en solitario y que no se ha podido implementar el programa. Por tanto, no existe ningún dato objetivo, más que unos resultados esperados favorables en base a la revisión bibliográfica. Asimismo, cabe mencionar que este proyecto se ha desarrollado en un centro con un modelo de orientación basado en el *counseling*, ya que la intervención es directa y diádica, utilizando la entrevista como herramienta principal. La relación entre orientadora y orientado (alumnado) es asimétrica y remedial puesto que, ante un problema o conflicto expuesto por el alumnado, la orientadora actúa como experta (Parras et al., 2008). No obstante, se podría hacer una transición hacia un modelo de orientación más constructivista; sobre todo, si antes de implementarlo se comparte con el claustro, con las familias del alumnado y con el propio alumnado, para adaptarlo, enriquecerlo y modificarlo. De este modo se conseguiría una mayor implicación por la Comunidad Educativa, ya que se diseñaría en base a unos principios y actuaciones con las que el cuerpo docente se sentiría seguro de implementar (Bolívar, 2015).

6. Referencias

- Asamblea de Madrid. (2019, 13 de diciembre). *Comisión de Sanidad [diario de sesiones de la Asamblea de Madrid nº 104]*. <https://www.asambleamadrid.es/static/doc/publicaciones/XI-DS-104.pdf>
- Ausín, B., González-Sanguino, C., Castellanos, M. A., López-Gómez, A., Saiz, J. y Ugidos, C. (2020). *Estudio del impacto psicológico derivado del COVID-19 en la población española (PSI-COVID-19)*. Primeros resultados. <http://www.infocoponline.es/pdf/ESTUDIO-IMPACTO-COVID.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil. Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 23, 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bonanno, G. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have we Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologists*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Cataluña, D. (2017). *Manual de ejercicios de psicología positiva aplicada. Ejercicios sencillos para incrementar el bienestar*. Colegio Oficial de Psicología de Madrid.
- Consejo General de la Psicología de España. (2020, 5 de junio). *Los datos del INE evidencian la escasez de psicólogos clínicos en España-Estadística de profesionales sanitarios colegiados 2019*. InfoCopOnline. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=8832
- Cosentino, A. C. y Castro, A. (2015). IVyF: Validez de un Instrumento de Medida de las Fortalezas del Carácter de la Clasificación de Peterson y Seligman (2004). *Psicodebate*, 15(2), 99-122.
- Cotán, A. (2020). El método Etnográfico como construcción de conocimiento: Un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en las ciencias sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- De la Rosa, A., Moreyra, L. y De la Rosa, N. (2020). Intervenciones eficaces vía Internet para la salud emocional en adolescentes: Una propuesta ante la pandemia por COVID-19. *Hamut'ay*, 7(2), 18-33.
- Fernández, F. (2020). *Atención Psicológica en el Sistema Nacional de Salud (SNS)*. <https://www.defensordelpueblo.es/resoluciones/estudio-de-necesidades-e-incremento-de-la-atencion-psicologica-en-el-sistema-nacional-de-salud/>
- García-Álvarez, D. y Cobo-Rendón, R. (2020). Aportes de la psicología positiva a la salud mental frente a la pandemia por COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.323>
- Gobierno Vasco. (2020). *Propuesta para trabajar el ámbito socio-emocional y la cohesión grupal: emprendiendo un camino desde lo aprendido*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/EP_Ambito-socioemocional_behinbetikoa.pdf
- Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B. y Muñoz, R. (2020). Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2020.01.005>
- Gómez, M. J. (2007). *Manual de Técnicas y Dinámicas*. Ecosur. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zManual-de-Tecnicas-y-Dinamicas.pdf>
- González, S. Fernández, C., Pérez, J., Amigo, I. (2006). Prevención secundaria de la depresión en

- atención primaria. *Psicothema*, 18(3), 471-477.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- INE. (2020a). *Población de 25 y más años por Nivel de estudios y Sexo*. <https://bit.ly/2WbifJz>
- INE. (2020b). *Características del Paro registrado*. <https://bit.ly/2WbifJz>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lovibond, S. H., y Lovibond, P. F. (1996). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Psychology Foundation of Australia.
- Martínez, A. I., Nieto, L., Mosqueda, O., Del Palacio, M., Mosquera, D., Baldomir, P., López, F. y Puente, H. (2020). *Programa Psicoeducativo para la post-emergencia en centros educativos de secundaria y bachillerato*. Colexio Oficial de Psicología de Galicia.
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. y Roma, P. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos*, 3(7), 95-114.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E. Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. OMAGRAF.
- Pedreira, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 1-17.
- Pineda, C. y López-López, W. (2010). Atención Psicológica Postdesastres: Más que un “Guarde la calma”. Una revisión de los modelos de las estrategias de intervención. *Terapia Psicológica*, 28(2), 166-160. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082010000200003>
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes*, 1-8.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). *Serie Práctica: El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora S. L. <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf>
- Poseck, B. V. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Poseck, B. V., Carbelo, B., y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Poza, L. (2010). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 37, 1-8.
- Ramírez-Sánchez, A., Espinos, C., Herrera, A. F., Espinosa, E. y Ramírez, A. (2014). Beneficios de la psicoeducación de entrenamiento en técnicas de relajación en pacientes con ansiedad. *Revista Enfermería Docente*, 102, 6-12.
- ReachOut (2021c). *Optimism*. <https://schools.au.reachout.com/resilience/optimism>
- ReachOut. (2021a). *Resilience*. <https://schools.au.reachout.com/resilience>
- ReachOut. (2021b). *Character strengths*. <https://schools.au.reachout.com/resilience/character-strengths>
- Reyes, G. y Elhai, J. D. (2004). Psychosocial Interventions in the early phases of disasters. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 399-411. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.4.399>
- Rosales, M. (2014, 12 de noviembre). *Proceso Evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment. Su impacto en la educación actual [sesión de conferencia]*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Ruíz, F. J., García, M. B., Suarez, J. C., Ordizola, P. (2017). The Hierarchical Factor Structure of the Spanish Version of Depression, Anxiety and Stress Scale – 21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 97-105.
- Sánchez-Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American*

- Psychologists*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tseng V. (2020). *Health Footprint of Pandemic x Time*. <https://twitter.com/VectorSting/status/1244671755781898241>
- Villalobos, H. A., Prieto, Y. Y. y Sidedor, K. P. (2020). *Formas de afrontar el duelo por pérdida de un ser querido asociada al Covid-19* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/19888>
- Youngminds. (2020). *Coronavirus: Impact on young people with mental health needs*. https://youngminds.org.uk/media/3708/coronavirus-report_march2020.pdf
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X. y Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child and Adolescents Psychiatry*, 29, 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>



Evaluación de experiencia dual en formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria.

Evaluation of dual training in initial teacher education in the Master's degree in Secondary Education.

Lara Yáñez-Marquina 

e-mail: lara.yanez@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Zoe Martínez de la Hidalga 

e-mail: zoe@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Lirio Flores-Moncada 

e-mail: lirioflores@deusto.es

Universidad de Deusto. España

Resumen

En los últimos años, la necesidad de cambio de paradigma metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior otorga a la Formación Dual un papel preponderante dentro del desarrollo estratégico de las universidades, como marco integral y experiencial que potencia el aprendizaje del alumnado en contextos profesionales reales. Así, en esta propuesta se toma como punto de partida una experiencia piloto dual realizada con parte del alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Deusto (UD), y se expone la evaluación de la experiencia por parte tanto de estudiantes como de los equipos de tutorización de la Universidad y de los centros educativos participantes. Los resultados son considerados como altamente positivos, con valores globales promedio, medidos sobre una escala continua de 0 a 10, de $M = 8,50$ ($DT = 0,71$) por parte de la universidad, $M = 8,94$ ($DT = 0,43$) por parte de los centros educativos, y de $M = 8,90$ ($DT = 0,82$) por parte del alumnado dual. Finalmente, en línea con lo anotado en las experiencias previas duales existentes en la literatura, se anotan como puntos de mejora, por un lado, una mayor participación de los centros educativos en el diseño de las acciones formativas, y por otro, una mayor incardinación del sistema de evaluación con los resultados de aprendizaje y competencias del plan de estudios del Máster.

Palabras clave: Formación en alternancia, formación de profesores de secundaria, proyecto piloto, evaluación, sistema tutorial.

Abstract

In the last years, the need for change of the methodological paradigm within the framework of the European Higher Education Area gives Dual Training a predominant role in the strategic development of the universities, as an integral and experiential framework that enhances student learning in real professional contexts. So, this proposal takes as a reference a dual pilot project conducted with part of the students enrolled in the master's degree in Teacher Training for Secondary Education at the University of Deusto. Besides, the experience is assessed by both the group of students and the tutoring teams on behalf of the university and the educational centers participating. The overall evaluation scores are considered as highly positive, with global average values, measured on a continuous scale from 0 to 10, reported by the University, $M = 8.50$ ($SD = 0.71$), $M = 8.94$ ($SD = 0.43$) by the schools, and $M = 8.90$ ($SD = 0.82$) by the students. To conclude, the aspects to be improved are, on one hand, a significant participation of the educational centers in the design of the training actions, and on the other hand, a deeper integration of the evaluation system with the learning outcomes and competences of the master's syllabus.

Keywords: Alternance training, secondary teacher education, pilot project, evaluation, tutorial system.

Recibido / Received: 03 marz 2022
Aceptado / Accepted: 28 marzo 2022
Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Yáñez-Marquina, L. Martínez de la Hidalga, Z. y Flores-Moncada, L. (2023). Evaluación de experiencia dual en formación inicial del profesorado en el Máster de Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 83-95. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.007>

1. Introducción

El éxito del sistema educativo de un país depende, en gran medida, de la calidad y formación de su cuerpo de docentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). En esta línea, la Estrategia Europa 2020 confirma el carácter estratégico de la formación como motor de desarrollo de la competitividad de una sociedad. Por tanto, no son de extrañar los esfuerzos realizados en materia de educación, con el objetivo de definir las competencias clave que debe reunir el profesorado del siglo XXI.

Sin embargo, dentro de los planes de estudio en formación inicial, se ha hecho hincapié, de manera tradicional, en el desarrollo y evaluación de las competencias específicas, más ligadas al saber académico que demanda la labor docente. Como consecuencia, ha quedado relegado a un segundo plano el desarrollo y evaluación de las competencias transversales, más ligadas al saber hacer y saber estar de la profesión. Lo que subraya la discrepancia existente entre el nivel adquirido al finalizar la titulación y el requerido para el puesto de trabajo, resultando fundamental un acercamiento entre la universidad y el escenario laboral que haga posibles formaciones más cercanas a la realidad profesional (Fernández, 2010; Monreal y Terrón, 2010). Así, uno de los retos principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sigue siendo el de promover procesos de desarrollo profesionalizantes que partan de la propia universidad, tratando de transformar una educación centrada en el saber académico en una educación centrada en el aprendizaje y la experiencia (Consejo de la Unión Europea, 2014).

En esta necesidad de cambio de paradigma metodológico, la Formación Dual Universitaria (FDU) se postula como una línea estratégica clave al permitir el desarrollo de competencias transversales vinculadas a la empleabilidad en el contexto real de la profesión para la que se forma el alumnado (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015). Sus fundamentos se sitúan en el aprendizaje basado en el trabajo (Work-Based Learning, WBL), un proceso pedagógico por el cual el alumnado desarrolla las competencias profesionales desde el propio centro de trabajo, convirtiéndose este último en un entorno didáctico al mismo nivel que la universidad (Siebert, Mills y Tuff, 2009). De este modo, el aprendizaje se desarrolla, por un lado, en base al análisis, identificación de problemas e intervención en la propia realidad profesional, y por otro, en base a la organización disciplinar en el aula, donde se toma como referencia el contexto y experiencias vividas por parte del alumnado para dar significado al conocimiento. Así, esta modalidad de enseñanza-aprendizaje se concreta en una alternancia para el alumnado entre la institución educativa y la entidad laboral, que pasan a convertirse en lugares formativos con plena corresponsabilidad tanto en el diseño como evaluación del plan formativo, respetando siempre el marco de las competencias propias de la titulación. Como resultado, el modelo permite una integración real del centro de trabajo en la formación del alumnado, al tiempo que estrecha la distancia entre la universidad y el mundo profesional. Por ello, la FDU se está constituyendo como una esfera de desarrollo estratégico para las universidades del EEES.

Aunque esta necesidad se detecta para el actual sistema universitario, la profesionalización en los estudios universitarios tiene un recorrido histórico que se remonta a la década de los años 70 y 80 del siglo XX, donde surgen las experiencias más significativas tanto en Alemania como en Francia (Rego, Barreira y Rial, 2015), siendo la primera la principal propulsora de la modalidad con la incursión de las denominadas *gesamtschule* o escuelas polivalentes en las que las empresas tomaban parte activa de la formación a fin de completar la cualificación profesional del alumnado.

Es precisamente a ambos países a los que se deben los dos términos con los que, de manera indistinta, se conoce al modelo: formación dual -nominación germana- o formación en alternancia -correspondiente nominación francófona-. (Badia, 2014)

En el caso particular de España, sin embargo, la mencionada profesionalización se ha venido circunscribiendo de manera tradicional a la etapa de la Formación Profesional (FP), no contando, en consecuencia, aún, con un desarrollo significativo en Educación Superior (ES), donde su nivel de implementación es inferior al de otros países europeos y se detecta una marcada necesidad de desarrollo. Por ello, en 2017, a fin de promover e impulsar la FDU, la Agencia Vasca de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq) inicia, a través de una convocatoria específica, la posibilidad de presentar solicitudes para la mención dual en títulos universitarios, tanto de Grado como de Máster, lo que sitúa a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) como precursora del modelo a nivel estatal.

Sin embargo, esta propuesta no está exenta de dificultades, puesto que uno de los procesos

fundamentales para su implementación pasa por un rediseño del plan de estudios en el que se hace necesario, entre otros aspectos, reducir la presencialidad en la universidad en pos de un aprendizaje basado en el contexto, al tiempo, que exige una coordinación estrecha y continua entre ambos escenarios formativos (el educativo y el profesional) (Estebaran, 2012). En efecto, la FDU, por su propio principio de complementariedad, altera la visión tradicional de la formación universitaria basada únicamente en la transmisión del saber académico. En efecto, el alumnado en régimen de alternancia experimenta un cambio de mentalidad al pasar de ser simples estudiantes universitarios a ser aprendices que estudian y aprenden haciendo en una situación real, lo que, sin duda, permite ir adquiriendo de manera gradual y significativa las competencias del perfil profesional. (Schank, 2005)

De este modo, surgen tres actores fundamentales dentro del modelo (Durán, Santos y Gil, 2017). En primer lugar, el alumnado como actor principal del proceso al que se dirigen todas las acciones del proyecto educativo en esta modalidad; en segundo lugar, el contexto laboral en el que se designan personas tutoras responsables del seguimiento y formación del alumnado inmerso en el escenario profesional; y, en tercer lugar, la universidad en la que igualmente se designan personas tutoras facilitadoras que orientan y guían la enseñanza académica en coordinación con la institución laboral, para asegurar el desarrollo, desde el punto de vista académico, del conjunto de competencias de la titulación. De este modo, la orientación pedagógica de este modelo se caracteriza por la flexibilidad y el dinamismo en un proceso de desarrollo e interacción constante del alumnado con la sociedad. (Araya, 2008)

Así, desde un punto de vista psicopedagógico, la formación dual sigue los cuatro pilares básicos de la educación (Delors, 1996). El principio aprender a conocer implica aprender a aprender, propiciando la reflexión para articular la teoría con la práctica. El principio aprender a hacer implica el desarrollo y adquisición de competencias para trabajar en equipo, tomar iniciativa y asumir riesgos a la hora de afrontar situaciones contextualizadas en la realidad profesional. El principio relativo para aprender a vivir supone el aprendizaje de valores humanos a partir tanto del respeto por uno mismo como del respeto por los demás, que se derivan de la convivencia e interdependencia con el resto de los agentes implicados. Y finalmente, el principio aprender a ser surge de la necesidad de desarrollar autonomía y asumir responsabilidad por los resultados de las acciones. Así, en este modelo de aprendizaje no solo intervienen los componentes cognitivos sino también los motivacionales, metacognitivos y comportamentales. (Muñoz, 2008)

Por ello, adaptar titulaciones universitarias ya existentes al modelo resulta complejo, especialmente, en aquellos casos en los que el plan de estudios sigue las directrices de la orden ministerial correspondiente, como ocurre en el ámbito de la formación inicial de profesorado, donde ya se contempla un periodo de Practicum (o prácticas) en el programa académico de las titulaciones que dan acceso al cuerpo de docentes. Es lo que dentro del modelo de Malgaive (1975, citado en Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto-González, 2015), de manera formal, se denomina alternancia aproximada, en el que el Practicum se concibe como el momento de aplicación y adaptación, en contexto real, de los aprendizajes académicos estudiados previamente en la universidad, de modo que el alumnado, en su reincorporación a las aulas universitarias tras el periodo de prácticas analiza y reflexiona sobre las vivencias acontecidas. Si bien es cierto que existe un cierto reconocimiento del ámbito profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño del plan de estudios sigue siendo eminentemente universitario y de carácter aplicacionista en el centro educativo designado para el desarrollo de prácticas. Por ello, a la universidad se la sigue considerando como el principal entorno didáctico; mientras que el centro escolar de prácticas es considerado como el medio para la consecución del Practicum de la titulación. No existe, por lo tanto, un proyecto educativo común entre ambas instituciones que venga regido por una corresponsabilidad en las fases de diseño, puesta en marcha y evaluación de las acciones formativas del alumnado, sino que dichas tareas siguen recayendo sobre la universidad.

No obstante, normativamente, se sigue subrayando la importancia del Practicum en la formación inicial del profesorado como aspecto clave para la consolidación de las competencias del perfil profesional (González y Fernández, 2015; Latorre y Blanco, 2011; Lucas et al., 2012 y Zabalza, 2019). Así, no es de extrañar que en los últimos años se han venido desarrollando nuevos modelos de distribución del Practicum de forma intercalada a lo largo de todo el programa formativo del alumnado, de modo que las semanas de prácticas se redistribuyen en diferentes momentos a lo largo de la titulación. Sin embargo, la fundamentación del modelo sigue siendo la misma, tratándose de una alternancia aproximada en la que la universidad coordina todo el proceso y se responsabiliza del

diseño, elaboración y evaluación de las acciones formativas del alumnado en prácticas. Por lo que la dualidad sigue siendo anecdótica en el ámbito de formación inicial de profesorado, tal y como se describe a continuación.

Por una parte, en el año académico 2012-2013, da arranque en la Universitat de Lleida, como parte de un programa piloto de innovación docente, una experiencia de formación dual con un grupo de 66 estudiantes del grado de Educación Primaria (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015). Desde el primer curso, el alumnado desarrolla su formación entre la universidad y los centros escolares, con una distribución de presencialidad del 60% y 40%, respectivamente; lo que se traduce en una asistencia de dos días por semana al centro escolar entre los meses de octubre y junio. Complementariamente, entre las estrategias para promover la relación teoría-práctica y confrontar los aprendizajes de ambos entornos, en primer curso, ofertan la asignatura Integración, donde se reservan momentos de comunicación y tutoría con las personas referentes de los centros educativos. Como parte de la supervisión, observación de aula y evaluación, se organizan igualmente a lo largo del curso visitas de las personas tutoras de la universidad al entorno escolar. De la experiencia destacan las altas valoraciones globales reportadas durante su primer año de implementación con la cohorte de primero de Educación Primaria. En concreto, en una escala de tipo Likert con cinco categorías -donde 1 significa completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo-, alumnado y equipo de tutorización escolar reportan unos valores medios de 4,20 y 4,43, respectivamente.

Por otra parte, en ese mismo año académico, 2012-2013, Florida Universitaria, un centro adscrito a la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia, propone una experiencia de modalidad en alternancia en el tercer curso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (Chisvert-Tarazona et al., 2015). Para ello, dedican un 25% de los créditos de cada una de las asignaturas del tercer curso a un proyecto interdisciplinar, bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que el alumnado, distribuido en grupos reducidos de cuatro o cinco integrantes, realiza en un centro escolar. El reto es definido de manera colaborativa al comienzo del curso entre el profesorado, el alumnado y las instituciones educativas en las que se lleva a cabo la experiencia. Dicha propuesta, que recibe el nombre de Proyecto Integrado (PI), tiene una duración de dos cuatrimestres y se presenta en el plan de estudios como una materia más, complementaria a las prácticas docentes. De este modo, en el grado de Educación Infantil resultan 17 ECTS para el PI y 16,5 ECTS para las prácticas; mientras que, en el grado de Educación Primaria, son 11 ECTS para el PI y 16,5 ECTS para las prácticas. Con esta distribución diferenciada ofrecen al alumnado la oportunidad no sólo de integrar aprendizajes de diversas materias para resolver una situación compleja de la profesión docente sino también la de experimentar y validar, en contexto real, la resolución propuesta por grupos. Por una parte, el profesorado universitario dedica tiempo presencial en sus asignaturas para que el alumnado pueda avanzar en la elaboración de su PI, al tiempo que les asesoran. Por otra, las personas tutoras de los centros escolares, que coparticipan desde el comienzo en la definición del reto, se reúnen de manera periódica con el alumnado para determinar necesidades, delimitar el problema, realizar seguimiento y valorar los resultados de su puesta en práctica. Como parte del sistema de evaluación, se presenta la propia valoración de la experiencia. Los resultados globales muestran una satisfacción general alta, tanto en alumnado como en profesorado. La muestra la constituyen dos grupos de Educación Infantil y tres grupos de Educación Primaria, que en el curso 2012-2013 suman un total de 129 estudiantes y en el curso 2013-2014, 114 estudiantes. Así, en una escala de respuesta sobre 10, la satisfacción general del alumnado resulta de 7,4 (curso 2012-2013) y 8,6 (curso 2013-2014); mientras que la del profesorado participante es de 7,5 (curso 2012-2013) y 9,1 (curso 2013-2014).

En consecuencia, una revisión de la literatura subraya resultados altos de satisfacción en las aún incipientes experiencias piloto en alternancia realizadas en formación inicial del profesorado. Estas, no obstante, se restringen a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, no reportándose de momento experiencias, y, por ende, resultados para la etapa de Educación Secundaria. En este contexto, por tanto, se detecta la necesidad de analizar la dualidad en esta última etapa, a fin de complementar la valoración de dicha estrategia en todo el abanico de itinerarios habilitantes en formación inicial docente.

Por ello, se establece como objetivo general evaluar un proyecto piloto de experiencia dual llevado a la práctica con un grupo de alumnado que cursa el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS). A fin de completar el sistema de evaluación, se añade, como punto complementario a lo

reportado en la literatura, la valoración de las personas tutoras facilitadoras por parte de la universidad, de modo que los resultados de la experiencia se completan con la voz de los tres agentes fundamentales para el éxito de la dualidad, esto es: alumnado, equipo de tutorización de los centros escolares y equipo de tutorización de la universidad.

2. Metodología

2.1 Participantes

Con esta finalidad, previamente se ha diseñado e implementado una experiencia piloto dual en el MFPS de la UD (Yáñez-Marquina, Martínez-de-la-Hidalga y Flores-Moncada, 2021) que es seleccionada como buena práctica en la IX Jornada Universitaria de Innovación y Calidad. Al tratarse de un primer abordaje hacia una experiencia dual, de la que no se cuentan con precedentes en el ámbito de formación inicial docente dentro de la Facultad, se decide acotar los participantes a la población que cursa el Máster en el campus de Bilbao en la especialidad en Educación Física, conformada por cuatro estudiantes procedentes de la primera promoción del doble grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria (CAFyD + EP) de la UD, lo que implica que ya están habilitados como maestros y maestras de Educación Primaria. Por lo que desde el MFPS surge la necesidad, como subrayan Castañeda-Vázquez, Pérez-Cortés, Valdivia-Moral y Zurita-Ortega (2020), de adaptar el proceso formativo para completar su formación como futuros docentes de Secundaria.

Así, en el codiseño, coimplementación y coevaluación del programa formativo participan dos centros educativos, estableciéndose dos personas tutoras por cada uno de ellos. En efecto, una de las personas (en adelante, persona tutora generalista) se establece como referente para la coordinación de las acciones formativas en coparticipación con la universidad; mientras que la segunda (en adelante, persona tutora de especialidad) desarrolla la tutorización y seguimiento de dichas actividades durante la inmersión del alumnado en el centro, distribuido por parejas. Finalmente, desde la universidad se establece igualmente la figura de dos personas tutoras facilitadoras, que realizan la supervisión y acompañamiento conjunto de todo el alumnado en los aspectos académicos de su formación.

2.2 Instrumentos

Para la evaluación de la experiencia se han diseñado tres herramientas, una para cada colectivo. Para ello, se han adaptado tanto las encuestas empleadas por la Unidad de Calidad para la evaluación de satisfacción del alumnado en dualidad del Máster Universitario en Diseño y Fabricación en Automoción de la UD, como las diseñadas en Beraza y Azkue (2018) para la evaluación de satisfacción de los agentes participantes en un itinerario dual, que en su caso, aplica al plan de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Así, en relación con el instrumento adaptado para el alumnado, en el que participan los cuatro estudiantes de la especialidad, se consideran las siguientes dimensiones: organización y planificación, seguimiento de la persona tutora facilitadora por parte de la universidad, desarrollo y seguimiento en el centro educativo y valoración global del proyecto. Por su parte, para analizar la evaluación de las cuatro personas tutoras por parte de los centros educativos, se incluyen los siguientes bloques de análisis: autoevaluación relativa al proceso de tutorización y planificación, y desarrollo y seguimiento del proyecto. Finalmente, para las dos personas tutoras facilitadoras participantes por parte de la universidad, el instrumento contempla como aspectos de evaluación los relativos a la organización y planificación con los centros educativos en los que se desarrolla el proyecto.

En todos los casos, para las dimensiones anteriormente mencionadas, el nivel de acuerdo con cada afirmación se puntúa en una escala del 1 -totalmente en desacuerdo- al 10 -totalmente de acuerdo-. Estos resultados cuantitativos se complementan con información cualitativa recabada a través de preguntas de respuesta abierta, a través de las que poder desarrollar observaciones de la característica evaluada. Asimismo, cada instrumento finaliza con un último apartado en el que indicar en una escala continua del 0 al 10 la puntuación final que otorgarían a la experiencia, en su conjunto.

3. Resultados

3.1 Evaluación del alumnado dual

En la Tabla 1 se muestran los resultados reportados por parte del alumnado dual participante en el proyecto. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 1

Resultados de satisfacción del alumnado.

Dimensión	Ítem	M	DT
Organización y planificación	La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada.	8,25	1,50
	El centro educativo asignado para la inmersión docente ha permitido el desarrollo adecuado de los objetivos formativos.	9,50	0,58
	Los contenidos trabajados en las píldoras genéricas han sido fácilmente transferibles al día a día del desempeño docente.	8,75	0,96
	Los contenidos trabajados en las píldoras específicas han sido fácilmente transferibles al día a día del desempeño docente.	8,67	1,15
	La propuesta de píldoras genéricas ha sido adecuada en cuanto a distribución de la carga lectiva, horarios y contenidos trabajados.	8,67	1,15
	La propuesta de píldoras específicas ha sido adecuada en cuanto a distribución de la carga lectiva, horarios y contenidos trabajados.	8,67	1,15
	Las instalaciones y recursos disponibles (tanto en la universidad como en el centro educativo) han favorecido el correcto desarrollo del proceso.	9,25	0,96
Seguimiento de la persona tutora facilitadora de la universidad	Ha realizado un buen seguimiento del desarrollo de mi inmersión en el centro.	9,75	0,50
	La comunicación ha sido sencilla y continuada.	9,75	0,50
	Ha expuesto claramente los objetivos a desarrollar durante el proyecto.	9,50	0,58
	Ha comunicado los criterios establecidos para la evaluación.	9,50	1,00
	Ha favorecido el aprendizaje colaborativo entre el alumnado participante.	9,50	1,00
	Ha coordinado el desarrollo del proyecto con las personas referentes en el centro educativo.	9,75	0,50
	El feedback recibido por su parte durante el proyecto ha sido adecuado.	9,50	0,58
Desarrollo y seguimiento en el centro educativo	En general pienso que es una tutora facilitadora competente.	10	0,00
	Las actividades del proyecto realizadas en el centro educativo han contribuido al aprendizaje experiencial de competencias propias del perfil docente.	9,50	0,58
	Las instalaciones, medios y recursos del centro educativo para la ejecución y desarrollo de las actividades han sido adecuados.	9,25	0,50
	Las personas referentes en el centro educativo han propuesto un plan de trabajo en codiseño durante el desarrollo del proyecto.	9,25	0,96
	Las personas referentes han facilitado mi integración en el centro y en los diferentes equipos de trabajo.	9,75	0,50
	La atención y apoyo prestados por las personas referentes en el centro educativo han sido los adecuados para el buen desarrollo del proyecto.	9,25	0,76
	La comunicación ha sido sencilla y continuada con las personas referentes del centro educativo.	9,50	0,58
	El feedback recibido de las personas referentes en el centro ha sido adecuado.	9,00	0,82
Valoración global del proyecto	En general pienso que han sido profesionales competentes.	9,50	0,58
	La atención y apoyo prestados por la Dirección del MFPS han sido adecuados.	9,75	0,50
	El proyecto ha sido una propuesta adecuada para el desarrollo experiencial de las competencias del MFPS en la formación inicial de profesorado.	9,50	0,58
	En general, se han cumplido las expectativas que tenía en el MFPS.	10	0,00
	Al finalizar el proyecto, creo que el centro educativo estaría dispuesto a contratarme como docente.	9,00	1,41

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El análisis de resultados arroja unos valores promedio altos, que varían en un rango comprendido entre 8,25 (DT = 1,50) (La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada) y 10 (En general, pienso que es una persona tutora facilitadora competente y En general, se han cumplido las expectativas que tenía en el MFPS).

Esta información cuantitativa, se complementa con la valoración cualitativa del propio alumnado dual. Así, por ejemplo, con relación a la inmersión docente en los centros educativos participantes, en voz del propio alumnado se destaca que “se nos ha facilitado la integración en el centro y nos hemos sentido parte de la plantilla docente” [E3] y “las actividades realizadas en el centro nos han servido de mucha ayuda para lograr ser un docente competente” [E4].

De igual modo, se subraya la relevancia del seguimiento y feedback por parte de las personas tutoras facilitadoras de la universidad como parte integrante fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje dual, afirmándose que “mantener la comunicación semanalmente me ha parecido genial para ir compartiendo sensaciones, problemas y aprendizajes” [E4].

Por su parte, en relación con la formación académica recibida a través de las denominadas píldoras educativas, con una frecuencia semanal, el alumnado ha valorado positivamente la complementariedad que dichas sesiones ha supuesto en su inmersión práctica docente. Así, por ejemplo, se rescata que “los contenidos trabajados son muy importantes para afrontar el día a día de manera exitosa, ya que, ante situaciones adversas he reaccionado de forma adecuada al disponer de diferentes recursos y herramientas” [E3].

Por tanto, se concluye que la satisfacción del alumnado dual ha sido elevada en los diferentes bloques analizados. Asimismo, considerando la evaluación global que dicho colectivo otorga al proyecto la calificación media final resulta de 8,90 (DT = 0,82), que se acompaña de valoraciones de corte cualitativo como “quiero felicitar a todas y cada una de las personas que han hecho posible este proyecto. Estoy sumamente agradecido” [E1]

3.2. Evaluación de las personas tutoras por parte de los centros educativos

En la Tabla 2 se muestran los resultados reportados por el equipo de tutorización de los centros educativos participantes en el proyecto. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 2

Resultados de satisfacción de las personas tutoras por parte de los centros educativos.

Dimensión	Ítem	M	DT
Autoevaluación	He codiseñado con los y las estudiantes las actividades de aprendizaje a desarrollar.	7,25	1,71
	He realizado un seguimiento individualizado del desarrollo del proyecto por cada estudiante.	8,00	2,16
	He favorecido el aprendizaje colaborativo entre los y las estudiantes asignados al centro durante el desarrollo del proyecto.	9,75	0,50
	La coordinación, relación y comunicación con los y las estudiantes asignados al centro ha sido satisfactoria.	9,75	0,50
	He coordinado el desarrollo del proyecto con la persona tutora facilitadora por parte de la universidad.	8,75	1,50
	He fomentado la reflexión crítica en el alumnado participante.	8,50	2,38
	En general, mi participación en el proyecto ha sido satisfactoria.	9,25	0,96
Planificación, desarrollo y seguimiento del proyecto	La información previa recibida sobre las características del proyecto ha sido adecuada.	8,75	0,96
	El calendario y horario de inmersión han sido adecuados.	9,00	1,15
	La planificación y organización del proyecto han sido adecuados.	9,75	0,50
	Los aprendizajes realizados y las competencias desarrolladas por los y las estudiantes en el centro han sido satisfactorios.	9,50	0,58
	La contribución del centro al aprendizaje de los y las estudiantes ha sido significativa.	9,75	0,50
	La relación y comunicación con la tutora han sido adecuadas.	10	0,00
	El sistema de evaluación es adecuado.	9,00	1,41

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El análisis de resultados arroja unos valores promedio altos, por encima del 8,00 (DT = 2,16) (He realizado un seguimiento individualizado del desarrollo del proyecto por cada estudiante), hasta alcanzar el valor máximo de 10 (La relación y comunicación con la tutora facilitadora por parte de la universidad han sido adecuadas). La excepción se encuentra con el ítem relativo al codiseño, para el que el nivel de satisfacción medio se sitúa en 7,25 (DT = 1,71) (He codiseñado con los y las

estudiantes las actividades de aprendizaje a desarrollar en el centro educativo).

A este respecto, vuelve a sobresalir el papel de la persona facilitadora como nexo de unión que favorece la coordinación entre los dos entornos didácticos, y sobresale la coparticipación del centro como aspecto diferenciador en el modelo dual. En efecto, se afirma que “las bases del proyecto se han coordinado con la tutora facilitadora, pero su desarrollo ha sido en colaboración con el alumnado. Fruto de la confianza en el trabajo ajeno, se ha delegado esa labor en el profesor, referente en el centro, aspecto que se agradece” [PTE1].

Así, la evaluación global otorgada al proyecto por parte de este colectivo resulta de 8,94 (DT = 0,43), en línea con el obtenido con el alumnado, destacándose, en este caso, la riqueza que otorga la visión y cultura de ambos entornos, el académico y el profesional, al afirmarse que “la experiencia ha sido altamente satisfactoria. Conocer diferentes maneras de trabajo y personas, con un alto grado de profesionalidad y constancia, ha hecho que me sienta realizado tanto a nivel personal como profesional. Estoy profundamente agradecido por la oportunidad brindada” [PTE1].

3.3 Evaluación de las personas tutoras por parte de la universidad

En la Tabla 3 se muestran los resultados reportados por el equipo de tutorización del MFPS. Por cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 3

Resultados de satisfacción de las personas tutoras facilitadoras por parte de la universidad.

Dimensión	Ítem	M	DT
Organización y planificación	La planificación, organización y coordinación con las personas referentes del centro educativo han sido adecuadas.	9,00	0,82
	El proyecto formativo incluye los resultados de aprendizaje a lograr y las actividades específicas a desarrollar, en línea con las competencias del plan de estudios del MFPS.	6,50	1,91
	Las herramientas de evaluación codiseñadas son idóneas.	6,75	1,71
	El acompañamiento que las personas referentes del centro educativo han realizado a los y las estudiantes del proyecto ha sido satisfactoria.	9,50	0,58
	La coordinación, relación y comunicación con los y las estudiantes asignados al centro ha sido satisfactoria.	9,00	0,82
	Los aprendizajes realizados y las competencias adquiridas por los y las estudiantes en el centro han sido adecuados.	9,00	1,15
	Los y las estudiantes recogen en el e-portafolio las evidencias de los aprendizajes realizados, lo que sirve para valorar el cumplimiento del programa formativo previsto en el proyecto.	6,50	1,91

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

A la vista de estos resultados, se anotan tres aspectos de mejora, todos ellos relativos a la dimensión formal del plan de estudios del MFPS. En concreto, se trata de los relativos a la alineación con el marco competencial de la titulación (El proyecto formativo incluye los resultados de aprendizaje a lograr y las actividades específicas a desarrollar, en línea con las competencias del plan de estudios del MFPS) (M = 6,50, DT = 1,91), las herramientas de evaluación (Las herramientas de evaluación codiseñadas son idóneas) (M = 6,75, DT = 1,71) y el e-portafolio (Los y las estudiantes recogen en el e-portafolio las evidencias de los aprendizajes realizados, lo que sirve para valorar el cumplimiento del programa formativo previsto en el proyecto) (M = 6,50, DT = 1,91).

Estos aspectos se remarcan igualmente en los apartados de respuesta abierta, indicándose que “sería interesante vincular las tareas que realizan con resultados de aprendizaje y competencias del MFPS” [PTF2] y que, basándose en el proyecto piloto, “algunos instrumentos (de evaluación) requieren revisión para próximas experiencias” [PTF1].

Sin embargo, en los aspectos relativos a seguimiento y aprendizajes realizados por el alumnado dual durante la inmersión docente en los centros educativos, los niveles de satisfacción cuantitativos promedio son altos, comprendidos entre 9,00 (DT = 0,82) y 9,50 (DT = 0,58). Así, en esta línea, por una parte, se incide en la importancia de la tutorización, señalando que “se ha realizado un seguimiento individualizado de los y las estudiantes. Se ha dialogado con ellos y ellas y con sus

referentes en los centros” [PTF1]. Y por otra, se valora la diversidad y riqueza de aprendizajes experienciales, al afirmar que “en las conversaciones con los estudiantes se aprecia la diversidad de aprendizajes realizados en el centro (sesiones de tutoría, sesiones de Educación Física, participación activa en fiestas escolares, gestión de conflictos, reuniones de profesorado, etc.)” [PTF2].

A pesar de los puntos de mejora señalados anteriormente, la evaluación global de la experiencia piloto dual obtiene una puntuación promedio de 8,50 ($DT = 0,71$), destacando de manera especial la oportunidad que ha supuesto al alumnado dual un proyecto de estas características dentro de su itinerario en formación inicial docente: “Me siento muy satisfecha por el trabajo realizado. La oportunidad para los 4 estudiantes ha sido excelente. Aprender a ser docente “trabajando” en un centro educativo es totalmente innovador en el ámbito de la formación inicial pero convencida de que es en esta línea en la que habría que estar” [PTF1].

4. Discusión

La FDU, a pesar de encontrarse aún en estado embrionario en el EEES, ha pasado a convertirse, en los últimos años, en una realidad emergente y motor de desarrollo estratégico para el sistema universitario al aunar los intereses tanto del tejido socioeconómico (al favorecer la captación de profesionales cualificados) como de las propias universidades (al promover una formación experiencial en competencias). En un modelo de tales características, sin embargo, parte importante del éxito radica en la estrecha coordinación entre las dos realidades, que deben garantizar que el programa formativo para el alumnado en alternancia esté bien estructurado e integrado tanto en el plan de estudios universitario como en el desempeño en el centro laboral. Como consecuencia, la dualidad lleva implícita una mayor complejidad, ya que parte de la formación se traslada fuera de las aulas universitarias y exige, en contrapartida, la coimplicación, al mismo nivel, de ambos entornos, el académico y el profesional (Zabalza, 2019). Por ello, se habla de una cultura colaborativa, que debe estar presente en todas las fases del proceso.

Dentro de este marco, y por el propio carácter profesionalizante de la formación inicial docente, se codiseña, coimplementa y coevalúa una experiencia piloto dual en el MFPS de la XX. De manera tradicional, ya se han venido contemplando dos escenarios fundamentales en la formación del alumnado que cursa dicho Máster. En efecto, por una parte, se halla la universidad y por otra, el centro educativo de prácticas. Sin embargo, la relación entre ambos, materializada dentro del conocido como módulo de Prácticum, se ha venido fundamentando en una alternancia aproximada y no real (Malgaive, 1975, citado en Chisvert-Tarazona et al., 2015), en la que las acciones formativas han sido propuestas por y para la universidad. Así, en el presente proyecto se da el paso a una dualidad real, confiriendo a los dos entornos didácticos, el universitario y el escolar, la corresponsabilidad en las fases de diseño, puesta en práctica y evaluación del plan de acciones formativas del alumnado en alternancia. De este modo, adquieren un peso mayor las figuras de tutorización, tanto por parte de la universidad, que se encarga de garantizar que la formación del alumnado adquiere un sentido global, como del centro escolar, que organiza y supervisa las acciones formativas del alumnado, garantizando de este modo el máximo de oportunidades de aprendizaje en el contexto real de la profesión (Beraza y Azkue, 2018).

Así, junto con el alumnado, se forja un sistema interrelacionado entre los tres agentes, sin cuya coordinación no sería posible el éxito del modelo. Por lo que una evaluación completa pasa por considerar a estas tres partes integrantes, aspecto que, sin embargo, no ha sido contemplado en las escasas experiencias piloto previas de dualidad en el ámbito de la formación inicial docente (Chisvert-Tarazona et al., 2015 y Coiduras et al., 2015). Hasta el momento se ha recopilado la satisfacción de alumnado y centros escolares participantes; mientras que en la presente propuesta se ha considerado igualmente la evaluación del equipo de tutorización del MFPS.

Una revisión de la literatura indica que los niveles de satisfacción reportados por los centros educativos participantes en experiencias duales son superiores a los del propio alumnado en alternancia (Chisvert-Tarazona et al., 2015 y Coiduras et al., 2015), un aspecto que se observa igualmente en el presente estudio, donde el valor promedio del alumnado es de $M = 8,90$ ($DT = 0,82$) y el de los centros educativos, de $M = 8,94$ ($DT = 0,43$), sobre un valor máximo de 10. El motivo puede residir en la diferente naturaleza de las dimensiones y características evaluadas por cada colectivo, que pivotan mayormente en los aspectos formativos para el caso del alumnado y en los aspectos organizativos para el caso de los centros escolares. En esta línea, por lo tanto, la información

cualitativa recogida a través de los instrumentos para complementar los datos cuantitativos arroja luz y permite analizar con mayor detalle estos resultados.

Así, en el caso del alumnado, sobresale la oportunidad de inmersión docente en el centro escolar y la labor de tutorización continua durante el proceso como oportunidad de intercambio de sensaciones y aprendizajes. Algo, esto último, que subraya la importancia que se debe conceder a la selección y formación de buenas personas tutoras que acompañen en el proceso en dualidad (Beraza y Azkue, 2018; Coiduras et al., 2015). Asimismo, otros de los puntos destacables por el alumnado es el concerniente a los aprendizajes realizados en gestión de conflictos y contingencia en el propio contexto de la profesión, algo que, sin embargo, ha sido anotado como uno de los principales retos en formación inicial del profesorado en González et al. (2020).

Sin embargo, en contraste con la literatura existente en formación inicial del profesorado, cabe destacar, que los resultados de satisfacción del alumnado en esta experiencia difieren de los reportados con anterioridad en lo relativo a las conexiones entre la teoría y la práctica, percibiéndose en proyectos previos, un distanciamiento notable entre ambas realidades (Coiduras et al., 2015). En efecto, tanto alumnado como personas tutoras escolares, en el presente proyecto, valoran en positivo la coordinación entre el plano profesional y el teórico, entre el centro educativo y la universidad. En concreto, desde los centros se agradece la confianza depositada para la realización del proyecto en colaboración con el alumnado, y destacan la facilidad en la comunicación con el MFPS. No obstante, al igual que se apunta en Beraza y Azkue (2018) y Tejada (2012), las personas tutoras escolares anotan como deseable una mayor participación en la fase inicial de codiseño del itinerario formativo.

Por otra parte, resulta especialmente interesante la visión complementaria de las personas tutoras facilitadoras de universidad, para las que la evaluación global de la experiencia se sitúa en un valor promedio de $M = 8,50$ ($DT = 0,71$), que es considerado igualmente como alto, y que se alinea con los valores manifestados por los otros dos agentes integrantes del modelo. En este caso, de nuevo, las evaluaciones cuantitativa y cualitativa resaltan la calidad en los procesos de coordinación, relación y comunicación con alumnado y centros educativos, como garante inequívoco y pieza clave del éxito en una formación de estas características. Sin embargo, el análisis de ítems relativos a la dimensión formal del plan de estudios apunta la necesidad de alinear la diversidad de aprendizajes realizados durante la inmersión con las competencias del perfil profesional de la titulación, en este caso del MFPS, y las consecuentes herramientas de evaluación. Un resultado que, sin embargo, se interpreta como esperable teniendo en cuenta la redefinición a la que se ha visto sometida el plan de acciones formativas del MFPS para conformar esta primera incursión en dualidad, sin contar con precedentes en esta titulación dentro de la UD.

Así, los resultados corroboran que el modelo en alternancia no sólo es factible sino también deseable en el marco del MFPS como itinerario habilitante a la profesión docente. Se trata, en efecto, de una buena opción para el desarrollo, en contexto real, de las competencias profesionales de ser buen profesor o profesora en el actual sistema educativo (Imbernón y Colén, 2015; Silva et al., 2018; Zabalza, 2015). La evaluación de la experiencia indica que aún son necesarios ajustes, especialmente en el plano formal, que invitan a la reflexión conjunta entre ambas realidades formativas para que fluya la bidireccionalidad entre el contexto profesional real y el contexto académico universitario (Domínguez y Prieto, 2019). Para lo que el análisis de resultados se torna fundamental en pos de ajustar, en base a la experiencia vivenciada durante la primera aplicación piloto, una mayor incardinación entre aprendizajes, competencias del perfil y herramientas de evaluación.

5. Referencias

- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Educación*, 32(1), 45-61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i1.523>
- Badia, F. (Coord.) (2014). *Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán*. Asociación Catalana de Universidades Públicas. Recuperado de <https://cutt.ly/b1cpD8O>
- Beraza, J.M. y Azkue, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005>
- Boudjaoui, M., Clénet, J., y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educator*, 51(2), 239-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.679>
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. J., Valdivia-Moral, P. A., y Zurita-Ortega, f. (2020). Motivos de

- interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 299-314. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D., y Soto-González, M.D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educación* 2015, 51(2), 299-320. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.709>
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educación* 2015, 51(2), 277-297. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas. Recuperado de <https://cutt.ly/ctCFdoC>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. Diario Oficial de la Unión Europea 2014/C 183/05. Recuperado de <https://cutt.ly/sj0CCYE>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana.
- Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: retos y alternativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/35KobxS>
- Durán, P., Santos, J.R., y Gil, R. (2017). *Guía de la formación dual*. Cámaras de Comercio, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fondo Social Europeo. Recuperado de <https://cutt.ly/Q1mRz5U>
- Estebaran, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173. Recuperado de <https://cutt.ly/uAfobar>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 158-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- González, A.M. y Fernández, M.S. (2015). Análisis crítico del Practicum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432. Recuperado de <https://cutt.ly/dAfaulh>
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., y Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. Recuperado de <https://cutt.ly/tAfu7Nq>
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU*, 9(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lucas, N., Nasta, T., y Rogers, L. (2012). From fragmentation to chaos? The regulation of initial teacher training in further education. *British Educational Research Journal*, 38(4), 677-695. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.576750>
- Monreal, M.C. y Terrón, M.T. (2010). Evaluación de competencias en la doble titulación de Trabajo Social y Educación Social. Una experiencia interdisciplinar. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 158-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6223>
- Rego, L., Barreira, E.M., y Rial, A.F. (2015). Formación Profesional Dual: Comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Schank, R.C. (2005). *Lessons in learning, e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened trainer*. Pfeiffer.
- Siebert, S., Mills, V., y Tuff, C. (2009). Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 443-454. <https://doi.org/10.1108/13665620910976720>
- Silva, P., del Arco, I., y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 347-367. Recuperado de <https://cutt.ly/nAdfkVm>

- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 19-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Yáñez-Marquina, L., Martínez de la Hidalga, Z. y Flores-Moncada, L. (2021). La dualidad universitaria en respuesta a la necesidad de profesionalización. En García-Olalla, A., Bezanilla, M.J., Arruti, A. y Aláez, M. (coords). Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario (pp.181-190). Síntesis.
- Zabalza, M.A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las buenas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. Recuperado de <https://cutt.ly/jAfsp2K>
- Zabalza, M.A. (2019). Las buenas prácticas: el sí posible. *RELAdeI*, 8(1-2), 9-14. Recuperado de <https://cutt.ly/uj0VvWz>



Perspectiva de género en el aula: análisis de la reescritura filmica de un mito clásico¹.

Gender perspective in the classroom: Analysis of the rewriting of a classic myth for the screen.

María de la Luz García Fleitas 

e-mail: mariadelaluz.garcia@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen

Los mitos clásicos se sustentan de acuerdo con una construcción social de género determinada, y proyectan una mirada patriarcal, androcéntrica y también misógina, lo que se intuye de igual modo en sus reescrituras o reelaboraciones a lo largo de nuestra historia cultural, reflejando la realidad de una sociedad que mantiene aún importantes resistencias en lo que a igualdad de género se refiere. El objetivo de este trabajo es presentar una práctica de innovación educativa en el ámbito universitario, centrada en el estudio del mito clásico y su recepción desde una perspectiva de género. Si consideramos la Universidad como una institución transmisora de valores y la enseñanza como un canal adecuado para contribuir en una sociedad justa e igualitaria, resulta acertada y necesaria la incorporación de la perspectiva coeducativa en la planificación de las enseñanzas. La experiencia que presentamos parte de nuestra tradición cultural (en este caso grecorromana) para dialogar con ella con el objetivo no solo de hacer tomar conciencia de la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, sino también de fomentar, a través de la reflexión, la capacidad de transformación, impulsando al alumnado a ser capaz de crear escenarios alternativos. El impacto de la actividad llevada a cabo ha sido positivo, pues el análisis en el aula de un mito clásico y su recreación posterior ha permitido la adquisición de competencias transversales que facilitan la consecución de una mirada crítica a partir de la que ha sido posible reflexionar sobre cuestiones del presente.

Palabras clave: Educación superior, innovación educativa, mitos clásicos, recepción clásica, igualdad de género, perspectiva de género.

Abstract

Classical myths, since grounded in specific, societal gender constructs, spread a patriarchal, androcentric, and misogynistic view. Some of their revisions and rewritings along our cultural history are predicated on such constructs, thus revealing the reality underlying a society that is still reluctant to change in issues concerning gender equality. The aim of this paper is to show a case study of educational innovation within a university context. The said case study focuses on the analysis of classical mythology and its reception from a gender perspective. If we consider the University as an institution that transmits values, and teaching as an appropriate channel to contribute to a fair and egalitarian society, the inclusion of a gender-inclusive perspective in lesson plans is highly needed. This case study is embedded in our cultural tradition (in this instance, the Greco-Roman tradition). I have attempted to establish a dialogue with this tradition not only to raise awareness about the presence of gender inequality in our society, but also to promote, upon due reflection, the will to change. Thus, our students will be better suited to create alternative scenarios. So far, the results of this case study have been positive since the analysis of a classical myth in class sessions together with its proper revision has enabled students to develop the necessary transversal skills to approach present-day issues from a critical point of view.

Keywords: High Education, Educational innovation, Classical mythology, Classical Reception, Equality, Gender perspective.

¹ El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto «*Marginalia Classica: Recepción Clásica y cultura de masas contemporánea. La construcción de identidades y alteridades*» (PID2019-107253GB-I00/AEI/10.13039/501100011033)

Recibido / Received: 16/06/2022

Aceptado / Accepted: 01/03/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

de la Luz García Fleitas, M., (2023). Perspectiva de género en el aula: análisis de la reescritura fílmica de un mito clásico. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 96-105.
doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.008>

1. Introducción

No hay duda de que los mitos clásicos, como rico universo de ficción, están presentes de forma explícita o de modo sutil, consciente o inconsciente, en nuestra cultura occidental, en productos de la alta cultura o en la denominada cultura de masas. Pero también es cierto que el mito se sustenta de acuerdo con una construcción social de género determinada, y refleja una mirada patriarcal (que supone la asignación de roles de género determinados), así como androcéntrica y también misógina, que es posible intuir también en sus reescrituras o reelaboraciones a lo largo de nuestra historia cultural, como reflejo de la realidad de una sociedad que mantiene aún hoy resistencias en lo que a igualdad de género se refiere. Parece, pues, lícito el estudio de la tradición y recepción clásicas desde una perspectiva que permita el acercamiento a la realidad social, con el objetivo de tomar conciencia de tales desigualdades, como un primer paso para el posible cambio hacia una sociedad más igualitaria. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece en su artículo 25.1 la obligación de las Administraciones públicas de fomentar la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. La Ley 1/2010, de 26 de febrero de igualdad entre mujeres y hombres en Canarias (artículo 22), señala que el sistema universitario canario, en el ámbito de sus competencias, impulsará la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y adoptará las medidas necesarias para que se incluyan enseñanzas en materia de igualdad. Asimismo, el art. 4.7 de la LO 1/2004, sobre medidas integrales de protección contra la violencia de género (LOMPIVG), refiere que las universidades “incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

Si consideramos la Universidad como una institución transmisora de valores, y la enseñanza como un canal adecuado para contribuir en una sociedad justa, parece acertada y necesaria la incorporación de un planteamiento coeducativo en la planificación de las enseñanzas, pues prepara al alumnado para la libertad, la igualdad y el respeto a la diversidad de género (Bracamontes Ramírez & Pérez Mora, 2018, p.69). Sin embargo, la formación en y con perspectiva de género en el ámbito universitario puede entenderse todavía hoy - explica Salazar Benítez (2021) - como un “una cuestión pendiente” aunque a través de las normativas se haya intentado incorporarla. En numerosos casos la inclusión de los estudios de género en educación superior termina convirtiéndose en una “práctica solitaria en constante cuestionamiento sobre su adecuación y eficacia” (Donoso Vázquez & Velasco Martínez, 2013, p.73). Y a esto se une el hecho de que el alumnado universitario en general presenta todavía hoy un grado insuficiente de conocimientos básicos sobre el constructo de género (Miralles Cardona et al., 2020). Tal como apuntan Donoso Vázquez y Velasco Martínez (2013), para muchos jóvenes la igualdad ya está conseguida pese a que la realidad nos lleva hasta un sexismo más naturalizado.

En este contexto surge una experiencia docente desarrollada en el curso 2020-21 en la Universidad de Las Palmas (ULPGC), en la asignatura de primer curso del Grado en Lenguas Modernas, Mitología clásica y cultura europea, centrada en el estudio del papel que desempeña la mitología clásica en la configuración del imaginario occidental. El presente trabajo pretende mostrar dicha actividad, dirigida hacia el estudio de la presencia de un mito clásico, el mito de Pigmalión, en el cine, concretamente en el filme *Lars and the Real Girl* (2007), dirigido por Craig Gillespie y cuyo argumento es proyectado a partir de este mito. La obra es susceptible de ser estudiada desde diferentes perspectivas, adaptándose así a la diversidad de alumnado existente en el aula; en nuestro caso ha sido elegida porque, al mismo tiempo que permite estudiar la pervivencia del mito, nos ofrece un perfecto punto de partida para la reflexión desde un enfoque de género. No es necesario incidir en que el cine o la TV constituyen instrumentos ideales para trabajar este aspecto con el alumnado (v. al respecto Belmonte Arocha & Guillamón Carrasco, 2008).

Los planes estratégicos adoptados por la Universidad de Las Palmas desde 2011 apuntan a su compromiso con valores vinculados a la igualdad². No obstante, y pese a que uno de los objetivos

² Cabe destacar la tarea llevada a cabo en el marco del Aula de la Mujer de dicha Universidad (1994-2010). Además, el III Plan Estratégico Institucional (2011-2014) de la ULPGC ha adquirido el compromiso de desarrollar un Programa de responsabilidad social en el que se incluía un Plan de promoción de la igualdad de género y oportunidad en los órganos de gobierno de la Universidad y en las actividades que se generaran. Posteriormente se ha desarrollado el IV Plan Estratégico Institucional (2016-2019), poniendo de manifiesto que entre los valores fundamentales de la ULPGC se encuentran la defensa de la equidad y la igualdad de

primordiales sea la incorporación de la formación en género e igualdad a toda la oferta educativa (ya sea como eje principal o transversal), es cierto que el mismo diagnóstico previo al Plan de Igualdad del 2016 evidencia la baja proporción en asignaturas con eje principal en género en la oferta educativa de dicha universidad. El grado en lenguas Modernas de la ULPGC es una de las titulaciones que sí acoge en su plan de estudios una asignatura que versa sobre este aspecto: Multiculturalismo, identidad e igualdad, una asignatura trimestral de tercer curso y de carácter optativo, por lo que no todo el alumnado que transite por el grado puede acceder a ella. Nuestro propósito ha sido, así pues, introducir la perspectiva de género desde el primer año del grado³, por lo que se ha planificado desde una orientación transversal una actividad -que pueda ser sostenible, eficiente y transferible a otros contextos- en la asignatura ya referida, susceptible de ser estudiada de forma multidisciplinar, lo que justifica asimismo su inclusión en la presente experiencia docente.

La actividad planificada nace, además, de una necesidad aflorada a partir de experiencias docentes anteriores: durante dos cursos consecutivos se llevó a cabo el análisis del filme antes mencionado desde la perspectiva de la pervivencia del mito, y llamó la atención que el alumnado mayoritariamente centrara su interés en el trastorno emocional del protagonista y no identificara detrás de la construcción del personaje femenino (una muñeca sexual que es presentada como novia del protagonista) la herencia de toda una tradición (clásica y también judeocristiana) responsable de nuestras equivocadas convicciones de género. En virtud del denominado espejismo de igualdad (Valcárcel, 2008), el alumnado joven percibe en su entorno -como ya se ha adelantado- una situación de igualdad que desgraciadamente no se ajusta a la realidad, y no identifica, ni en el mito y ni en sus reescrituras, actitudes, estereotipos, discursos que proceden de la más arraigada desigualdad, pues por desgracia se hallan normalizados en su día a día. Por este motivo y partiendo de tal experiencia, se decide, a posteriori, estudiar los mitos no sólo como espacio creativo: se opta por una lectura alternativa desde una perspectiva de género, estableciéndose, así, un diálogo con nuestra tradición cultural con el objetivo de hallar respuestas a la realidad vigente e impulsar al alumnado a crear escenarios alternativos en cuanto a las relaciones de género.

Asimismo, esta experiencia educativa, que pretende conectar la Universidad con la realidad que nos circunda y que atiende a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁴, viene acompañada de una metodología activa, en respuesta, en parte, al reto de afrontar la pasividad del alumnado, y favorecedora del desarrollo de habilidades demandadas no solo por la sociedad del conocimiento sino también por el ámbito profesional. Se eligió, así pues, la técnica del debate por tratarse de una metodología activa y más relacional donde el alumnado podría construir el conocimiento en un ambiente de interacción social. El objetivo fundamental de este trabajo, en resumen, se centra en demostrar cómo un argumento de procedencia clásica puede ser estudiado desde una necesidad social (actual). A través del enfoque de la recepción clásica se podrá no sólo hacer tomar conciencia de la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, sino también

oportunidades, el respeto de las ideas de libertad, la convivencia intercultural y la justicia social. Actualmente la ULPGC, a través de la Unidad de Igualdad, participa en el proyecto europeo ATHENA, en el marco de la convocatoria Horizon 2020 (Horizonte Europa), y recientemente se ha aprobado el II Plan de Igualdad de la ULPGC (2022-2026). Aplaudimos asimismo la convocatoria anual de premios destinados a reconocer los mejores Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster que aborden cuestiones relacionadas con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y/o la incorporación del género como perspectiva o categoría de análisis (“Avanzando en igualdad”: Resolución de 26 de enero de 2022).

³ Entiéndase perspectiva de género como “el posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos” (Gilligan, 1985). Los estudios de género constituyen un campo académico interdisciplinar dirigido al analizar la identidad de género y la representación de género: crecieron a partir de los movimientos feministas de los 70 y los 80 y con la formación de los primeros Women’s Studies Centres en Norteamérica, Australia o Europa. A partir de ahí se han ido incrementando las investigaciones aplicando la perspectiva de género, con un enfoque, además, multidisciplinar (Rodríguez Rodríguez et al., 2022, p.29). El presente trabajo supone una pequeña contribución en torno a este punto a partir de una práctica desarrollada en el ámbito educativo universitario.

⁴ Nos referimos al objetivo 5. Igualdad de género. Consideramos que para “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” (meta 5.1) es absolutamente necesaria la identificación previa de tal discriminación y la reflexión sobre ella desde una perspectiva crítica, lo que traería consigo un cambio en las configuraciones mentales de la sociedad y consecuentemente la transformación de la realidad.

fomentar con ello, a través de la reflexión, la capacidad de transformación.

2. Metodología

La actividad se llevó a cabo en el primer semestre del primer curso del Grado en lenguas Modernas de la ULPGC durante el curso académico 2020-2021. Se trabajó con un grupo de 91 participantes: 71 mujeres y 20 hombres, de edades comprendidas entre los 18-32 años (aunque la mayoría gira en torno a los 18-20 años). Las sesiones docentes se llevaron a cabo en dos grupos, que se corresponden con los dos turnos ya establecidos por el Centro (turno de mañana de 51 estudiantes, turno de tarde de 40); y se desarrolló a lo largo de tres sesiones presenciales de dos horas, tal como se recoge de forma sintética en el siguiente cronograma, al que se unen actividades externas necesarias para la implementación de dicha actividad:

Tabla 1. *Contenidos y metodología*

SESIÓN 1	Estudio del mito. Lectura del relato de Ovidio (<i>Metamorfosis</i> , X. 243-297) y estudio de su pervivencia. Lección magistral participativa.
SESIÓN 2	Breve introducción sobre el filme. Marco teórico sobre estudios de género y discursos de género. Lección magistral participativa.
SESIÓN 3	Presencia del mito en la película y discursos de género. Debate dirigido. Elaboración de cuestionario de satisfacción sobre la actividad realizada.

El desarrollo de los contenidos se inició a partir de la lección magistral participativa: se combinó la exposición de la profesora con las preguntas del alumnado, que fue asumiendo protagonismo de forma gradual al activarse sus conocimientos previos mediante una lluvia de ideas. Se trabaja -en un ambiente participativo- el texto ovidiano y un texto literario moderno inspirado en el mito en cuestión⁵.

La segunda sesión, tras el visionado del filme -que el alumnado hizo como actividad externa- se lleva a cabo también a modo de lección magistral participativa, en torno al contexto de la obra fílmica y su relación con el mito. Se ha puesto énfasis en cómo el mito ha servido como esquema estructural para un argumento ficticio, insistiendo en la capacidad de lectura y de análisis del alumnado. Seguidamente se ofrece un breve marco teórico sobre algunos de los discursos de género arraigados en nuestra cultura respecto a las relaciones entre los géneros y se facilitan materiales complementarios para su lectura como actividad externa.

La tercera y última sesión se centra en el debate, modulado por la profesora. Tras establecer varios grupos de acuerdo con el número de asistentes, se visionan varias escenas (debidamente seleccionadas): en ellas cada grupo debe identificar discursos de género (de entre los estudiados previamente) y exponer de forma razonada sus conclusiones ante el resto de la clase, creándose un debate abierto.

La cinta elegida, *Lars and the Real Girl* (2007) de Craig Gillespie, se inserta dentro de un tipo de películas que trata el tema del pigmalionismo⁶, y puede analizarse dentro de un subtipo de historias que versan sobre la relación entre un personaje masculino y un maniquí, estatua o muñeca que cumpliría la función de compañera del hombre⁷. En este grupo de películas se percibe un mismo

⁵ El mito elegido para esta actividad, fundamentalmente conocido gracias al relato de Ovidio (*Metamorfosis* X. 243-297), relata cómo Pigmalión, muy decepcionado por las mujeres, modeló una figura femenina tan hermosa que se enamoró de ella. Escuchada su petición, Venus infundió vida a aquella escultura, que se convirtió en su esposa. La traducción de todos los fragmentos de Ovidio incluidos en este trabajo pertenece a Ramírez de Verger y Navarro Antolín (2003).

⁶ Sobre la presencia de este mito en diversos ámbitos v. entre otros trabajos Rueda (1998); Cristóbal (2003); Stoichita (2006); Rodríguez (2010). V. igualmente Broncano y Hernández de la Fuente (2010), James (2011), Molpeceres Arnáiz (2018).

⁷ Otros ejemplos de esta tipología son: *Grandeur nature* (1973) de Luis García Berlanga, *No es bueno que el hombre esté solo* (1973) de Pedro Olea, *Mannequin* (1987) de Michael Gottlieb, *Monique* (2002) de Valérie Guignabode, *Love Object* (2003) de Robert Parigi, o *Air Doll* (2009) de Hirokazu Koreeda.

esquema básico: un personaje masculino (el creador), un personaje femenino (creado artificialmente), y el proceso de vivificación del objeto (que se convierte en una mujer real pero optimizada). Dicho esquema pone de manifiesto, como se descubre a lo largo de la selección de escenas y la reflexión que de ellas emana, varios de los discursos históricamente dominantes respecto a las relaciones entre los géneros⁸: la creación masculina y la tradicional vinculación de la mujer con la naturaleza (frente a la cultura, que se le asigna al hombre); la sumisión y dependencia femenina (al padre, esposo o tutor); y el discurso de la domesticidad, ligado a la teoría de los dos espacios, según la cual a la mujer se le ha venido asignando un espacio limitado, el doméstico, mientras que al hombre le correspondería el ámbito público.

Resulta conveniente vertebrar el debate en el aula a partir de la asociación simbólica procedente del patriarcado según la cual la mujer está más cerca de la naturaleza y el hombre de la cultura (Ortner, 1974, p.73ss), lo que nos permitiría reflexionar sobre la idea de la creación artificial masculina. Si a la mujer se la ha venido considerando más cercana a la naturaleza en virtud de su capacidad reproductiva, es fácil llegar hasta la idea de la creación masculina, presente tanto en el mito como en la película: mientras aquella crea naturalmente (desde el interior de su propio ser), el varón, como Pigmalión y Lars (el protagonista de la película), lo hace artificialmente. El poder creador masculino se hace así visible. Los dos construyen su ideal: Pigmalión a Galatea y Lars, dentro de un proceso mental (o bajo lo que en el filme se define como delirio), una muñeca a la que llama Bianca.

Las secuencias elegidas deben dirigir al alumnado hacia el mito clásico en cuestión. Mientras el autor clásico refería que Pigmalión, “ofendido por los muchos vicios que la naturaleza dio/ al alma femenina, vivía soltero sin esposa, careciendo/ hacía tiempo de una compañera de lecho” (X. 243-5), la obra fílmica nos ofrece planos y escenas muy elocuentes, durante las que se define la personalidad introvertida, incluso hafefóbica, del protagonista, Lars Linstrom, un joven que arrastra traumas infantiles y que decide adquirir una muñeca, una moderna Galatea, con el objetivo de llenar su vida afectiva y cumplir las expectativas de su comunidad: la presenta, así pues, como si de su pareja se tratara y con ella convive una temporada.

Explica Pedraza (1998, p.19) que el mito de Pigmalión responde a una fantasía existente en nuestra cultura, “la de que el hombre creó a la mujer”, y otra procedente de ella: “la de que el hombre produce criaturas femeninas más hermosas y mejores que las mujeres, con las que puede sustituir a éstas”. En efecto, el mito contiene en sí la idea de la superioridad de la mujer creada por el hombre frente a la mujer natural (de carne y hueso). Cuenta Ovidio que Pigmalión le había dado a su escultura una belleza con la que ninguna mujer podía haber nacido (X.247-9). A Lars tampoco le satisface la mujer real; por ese motivo crea un ser que la perfeccione, que colme sus necesidades: un sujeto femenino superior a la mujer humana, no solo por su condición imperecedera, sino por una serie de rasgos que la convierten -a su juicio- en un ser mejorado. Aludimos a aquellas características físicas ya seleccionadas desde la web donde el protagonista compra el objeto (esbelta y muy atractiva) pero sobre todo a aquellas que, según Lars, conforman su personalidad: de moral intachable, puritana, es, además, misionera y enfermera. Este es el ser optimizado que sustituye a las mujeres de carne hueso, de las que él, además, rehúye.

Estos aspectos de la personalidad del ser optimizado son susceptibles de analizarse, por un lado, desde el discurso de la domesticidad. No es posible obviar la constante identificación, a lo largo de la historia, de la mujer con la maternidad -que ya hemos indicado- y el hogar (Ortner, 1974)⁹. A la mujer, en función de heterodesignaciones de la feminidad precedentes del sistema patriarcal, se le asignan desde muy antiguo las tareas del cuidado, pero no solo dentro del ámbito familiar sino también en el ámbito social. Si Pigmalión se casa con su creación femenina, presuponiéndose la felicidad de esta en el espacio del hogar, Lars, por su parte, desea -a través del matrimonio- formar un hogar con su amada, a la que Dios, además, la ha hecho -según explica el propio Lars- para ayudar a los demás: es enfermera, misionera y visita a niños enfermos del hospital.

Por otro lado, tal como se desprende de las escenas seleccionadas, el ideal de perfección es construido igualmente a partir del discurso de la sumisión y dependencia femenina. Una vez la escultura cobra vida, esta observa a su creador con admiración situándolo casi a la altura de un dios (X.292-4: “levantando sus tímidos ojos hacia los suyos,/ vio a su enamorado a la vez que el cielo”). El carácter sumiso de la creación posibilita el convencional final feliz del relato: Pigmalión se une a

⁸ Sobre los discursos históricamente dominantes cf. Fernández Valencia (2010).

⁹ Esta relación entre esfera pública y privada, como explica Cascajero (2000, p.28), constituye “en toda época y lugar, la base y, también, la expresión más clara de la conflictividad genérica.”

ella en matrimonio con el beneplácito de la diosa Venus. Se cumple, pues, el deseo del creador y dueño de la escultura. La muñeca Bianca, por su parte, depende totalmente del creador: inmóvil (va en silla de ruedas) y extranjera, desconocedora de la lengua de la comunidad que la acoge. Lars es, pues, quien dirige sus movimientos y el único capaz de comunicarse con ella. Aislada e incommunicada: así satisface su dueño esa ilusión de dependencia que él necesita.

Los dos personajes femeninos analizados comparten características como la pasividad, sumisión, complacencia, obediencia o dependencia, que la construcción cultural de género ha señalado tradicionalmente para lo femenino. Todo ello, además, se expresa a través de un rasgo de este tipo de muñecas: el silencio, precisamente una estrategia fundamental dentro del sistema de opresión construido por el patriarcado¹⁰. Se trata de un aspecto significativo, en el que debería ponerse énfasis a lo largo del debate, pues la mujer optimizada se construye a partir de la ausencia del lenguaje. Si la identidad propia del ser humano se construye en diálogo con el mundo, es lícito entender la obra pigmaliónica y Bianca como seres sin voz y carentes de identidad propia: Bianca es definida a través de la voz de otro, su creador; dialoga con el mundo a través de la voz de aquel, traduciendo sus deseos.

Estos son, de forma resumida, los puntos claves a partir de los que se desarrolla el debate dentro del aula: tres discursos arraigados en nuestra cultura que se analizan desde un diálogo flexible entre el mito clásico y la película seleccionada.

3. Resultados

El instrumento de investigación utilizado para medir el impacto de esta actividad fue un breve formulario en papel dirigido a toda la población: 91 estudiantes de primero del Grado en lenguas Modernas (ULPGC). Con él se ha intentado evaluar la percepción del alumnado sobre la desigualdad entre géneros y sobre la pertinencia de una actividad que desarrolle una perspectiva de género. La participación en la encuesta, de carácter voluntario, fue elevada (de hecho, participó en ella el 100% del alumnado), de manera que pueden considerarse representativos los resultados.

Dicho formulario está conformado por 6 ítems. Un primer ítem se responde antes del inicio de la actividad y el resto en la tercera y última sesión). En los cuatro primeros ítems se sigue la escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo. La cuarta pregunta se centra en la valoración de la actividad (puntuada de 0 a 10) y la quinta se formuló a modo de pregunta abierta.

- ¿Consideras igualitaria nuestra sociedad actual? (la pregunta se hace antes y al finalizar la actividad)
- ¿Crees que los discursos estudiados pueden ser culturalmente modificables en contextos nuevos o diferentes?
- ¿La actividad -y la reflexión sobre el mito- te ha servido para detectar la discriminación por razón de género en tu entorno?
- ¿La metodología utilizada (el debate creado a partir de un mito clásico) ha influido positivamente en la motivación?
- Valoración de la actividad (0-10).
- Aspecto/s mejorable/s en esta actividad.

Se inicia la actividad, por tanto, preguntando si se considera igualitaria nuestra sociedad actual. El alumnado, en su mayoría, refiere ser consciente de la desigualdad existente (87/4). Sólo 4 de 91 estudiantes respondieron que nuestra sociedad es igualitaria. Sin embargo, tras el visionado de la película, indican que no advierten en ella un reflejo de relación desigual entre hombre-mujer, lo que tal vez se explica por la tendencia imperante a la naturalización de los discursos de género (que serán estudiados en las sesiones posteriores).

Ahora bien, después del análisis de determinadas escenas (apoyado en el material teórico facilitado previamente), esta percepción va matizándose: el alumnado es capaz de extraer de ellas los mencionados discursos, complementando incluso su argumentación a partir de ejemplos procedentes

¹⁰ Beard (2018) se retrotrae al mundo clásico para mostrar algunos ejemplos elocuentes de cómo este silenciamiento refleja no solo la privación general de poder de la mujer en el mundo clásico, sino también la exclusión de las mujeres del discurso público: desde Homero pasando por Aristófanes, o la propia mitología clásica – Ío, Eco o Filomela son algunos ejemplos aportados-. Cf. asimismo González Gutiérrez (2018).

de la vida real.

De hecho, de los 91 participantes de la actividad, 74 expresan que esta práctica llevada a cabo en el aula, que parte de un mito clásico, les ha servido para detectar la discriminación por razón de género en su entorno. Podría, así, decirse que se ha podido pasar de la adquisición de conceptos a una conciencia más crítica, promovida ésta al analizar los discursos referidos como construcciones culturales que se mantienen en esquemas sociales de poder concretos, y que pueden, por tanto, ser modificables en contextos diferentes o nuevos. En efecto, después de larga reflexión, la totalidad del alumnado -tal como se desprende de la encuesta realizada- consideró que los discursos de género estudiados son susceptibles de ser modificados en otros contextos.

La última pregunta, abierta, aporta datos relevantes en torno a la idoneidad de la actividad y la posibilidad de acciones de mejora. Nos permitió recoger la opinión de 21 estudiantes. De estos, 6 manifestaron que la práctica les había parecido “adecuada” y que esperaban “más actividades de este tipo”. Por otro lado, 9 estudiantes sugirieron mejorar la experiencia centrando parte del debate en ejemplos del día a día. Otros 6 alumnos (turno de mañana) apuntaron en sus observaciones que el debate requeriría más tiempo del asignado. Esto último se explica, en parte, por la dificultad que entraña el trabajo con grupos numerosos (las observaciones proceden mayoritariamente del turno de mañana, más numeroso que el de la tarde).

Asimismo, solo una persona reflejó un posicionamiento hostil hacia el enfoque de género, calificando el debate como una práctica “parcial”.

El impacto de la actividad llevada a cabo ha sido positivo para el alumnado, tal y como se desprende de los resultados de la encuesta de satisfacción. El uso de esta metodología y la reflexión a partir de un mito clásico y de su reescritura han fomentado su motivación (un 80% del alumnado participante expresó estar totalmente de acuerdo). No obstante, de las observaciones del alumnado se colige igualmente la conveniencia de acciones de mejora para cursos venideros: ofrecer más tiempo para el debate y aplicar alguna actividad centrada en la búsqueda y reflexión sobre ejemplos reales de su día a día.

4. Conclusiones

La implantación de este proyecto ha permitido la adquisición no solo de competencias específicas vinculadas a la asignatura, sino también de competencias transversales que cualquier estudiante universitario debe desarrollar y adquirir. Este material (el mito y su reescritura fílmica) ha servido para reforzar conceptos teóricos, al mismo tiempo que ha permitido fomentar una mirada crítica y reflexionar sobre cuestiones del presente. El alumnado, aunque requiera contar con un marco teórico más sólido sobre género y feminismo (lo que supondría un trabajo transversal compartido por otras materias a lo largo del grado), ha sido, en esta primera etapa, capaz de realizar a través de la preparación del debate y durante el mismo, un análisis crítico, lo que puede traer consigo la recodificación de sus configuraciones mentales (preguntándose dónde están las raíces en las que se sustenta la discriminación, la misoginia y la violencia contra las mujeres o qué discursos permanecen desde la antigüedad resistiendo al de igualdad). Y así se busca que sea capaz de detectar en su entorno las discriminaciones por razón de género y, cuestión que es muy importante, transmitir el mensaje y transformar la realidad. El análisis crítico, sin duda, predispone a la acción, tal como argumentan Colás y Jiménez: “La conciencia crítica facilita un análisis contextualizado de situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. (...) La transformación, por lo tanto, proviene de una perspectiva crítica” (2006, p. 423).

Creemos que esta experiencia de trabajo es un ejemplo del sentido social de la educación gracias al cual es posible transformar el mundo. Se trata de una actividad que, transferible, eficiente y sostenible, se enfoca directamente hacia la capacidad de aplicar los conocimientos aprendidos en beneficio de la comunidad, en vez de orientarse hacia la acumulación individual de conocimientos inconexos. La metodología ha fomentado entre el alumnado la participación activa, la reflexión y el compromiso con la sociedad. Estamos, pues, ante una práctica de innovación eficiente, pues se ha logrado incentivar a un alumnado tendente a la pasividad, y, al mismo tiempo, vincular la Universidad con la sociedad. La docencia se halla, entonces, al servicio de la sociedad y el docente se erige como mediador.

De otro lado, si entendemos la innovación como un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo, hay que añadir que esta experiencia ha tenido una proyección posterior en prácticas desarrolladas en

cursos posteriores junto a otras asignaturas. Y de igual modo, vemos posible -de modo transversal- su transferibilidad hacia otras asignaturas del grado, siempre que se aporte -según hemos colegido de las encuestas y las intervenciones del alumnado en el debate- un marco teórico mínimo sobre la perspectiva de género, que permita la sensibilización y formación en este aspecto.

5. Referencias

- Ávila Espada, A. (2018). "Lars y una chica de verdad" reconstruyendo la identidad en la relación intersubjetiva". En I. Caro Gabalda (Coord.) *Cine, metáforas y psicoterapia* (pp.253-260). Pirámide.
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bazzoli, M. (2009). The metamorphoses of the Pygmalion Myth: A narrative critique of Lars and the Real Girl, *Conference Papers January 2009 National Communication Association*.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder. Un manifiesto*. Planeta.
- Belmonte-Arocha, J. y Guillamón-Carrasco, S. (2008). Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV. *Comunicar*, 31, 115-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Bracamontes Ramírez, P. y Pérez Mora, R. (2018). Innovación educativa con perspectiva de género en la docencia universitaria: requerimiento esencial para evitar la educación sesgada. En R. Rojas Paredes y E. Marum Espinosa (Coords.) *El compromiso social por la igualdad de género y la inclusión social* (pp.56-71). Universidad de Guadalajara.
- Broncano, F., & Hernández de la Fuente, D. (Eds.) (2010). *De Galatea a Barbie. Automatas, robots y otras figuras de la construcción femenina*. Lengua de trapo.
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Cascajero, J. (2000). Género, Dominación y conflicto: perspectivas y propuestas para la historia antigua. *Studia Historica. Historia Antigua*, 18, 23-47.
- Cristóbal, V. (2003). Pigmalión y la estatua: muestras de un tema ovidiano en la poesía española. *Cuadernos de Filología Clásica: estudios latinos*, 23, 63-87.
- De la Rosa, M. (2006). Pigmalión y la Nueva Galatea. *Porta da aira: Revista de historia del arte orensano*, 11, 619-649.
- Donoso Vázquez, T., y Velasco Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Fernández Guerrero, O. (2012). *Eva en el laberinto. Una reflexión sobre el cuerpo femenino*. Universidad de Málaga.
- Fernández-Tenllado Gil, M.A. (2016). Aplicación del enfoque «Modular-Transformacional» al análisis de Lars, en la película «Lars y una chica real». *Aperturas Psicoanalíticas*, 53. <http://www.aperturas.org/autor.php?id=702>
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia, una perspectiva didáctica. En M.J. Clavo y M.A. Goicochea Gaona (Coords.) *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp.147-176). Universidad de la Rioja.
- García Fleitas, M.L. y Rodríguez Juárez, C. (2021). Experiencia interdisciplinar en humanidades: propuesta de intercomunicación entre la mitología clásica y la enseñanza del inglés. En M.L. Sein-Echaluce Lacleta, Á. Fidalgo Blanco y F. J. García Peñalvo (Eds.) *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, CINAIC 2021* (pp.210-215) Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0042>
- Gasior, B.L. (2019). Women's Mental Health Advocacy in Lars and the Real Girl and the Don Quixote Connection, *Laberinto Journal*, 12, 103-116.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: a: psicología a del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- González Gutiérrez, P. (2018). La voz negada: Discursos sobre la palabra y el silencio de la mujer en

- el Mundo Clásico, *Cuadernos de historia*, 48, 9-31.
- Higgins, C. (2018, Junio 22). The age of patriarchy: How an unfashionable idea became a rallying cry for feminism today. *The Guardian*. <https://bit.ly/2MlovUT>
- Hughes-D'Aeth, T. (2013). Psychoanalysis and the scene of love: Lars and the Real Girl, in the Mood for Love, and Mulholland Drive. *Film and History: an interdisciplinary journal of film and television studies*, 43(2), 17-33.
- James, P. (2011). *Ovid's Myth of Pygmalion on Screen: In Pursuit of the Perfect Woman. Continuum studies in classical reception*. Continuum.
- Miralles Cardona, C., Cardona-Molt, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Molpeceres Arnáiz, S. (2018). Muñecas, maniqués y mujeres robóticas: la construcción de la otredad femenina en las vanguardias europeas. En A. González-Rivas Fernández (Ed.) *Estudios de Literatura. Vol. 1. Las Artes de la vanguardia Literaria* (pp.72-82) Sociedad Española de Literatura General y Comparada (SELGYC).
- Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture. En M.Z. Rosaldo y L. Lamphere (Eds.) *Woman, Culture and Society* (pp.68-87). Stanford University Press.
- Pedraza, P. (1998). *Máquinas de amar. Secretos del cuerpo artificial*. Valdemar.
- Pedraza, P. (2000). Pigmalión y las mujeres minerales. *Dossiers feministes*, 4, 31-48.
- Ramírez de Verger, A. y Navarro Antolín, F. (2003). *Ovidio. Metamorfosis*. Alianza Editorial.
- Rebollo, Mª. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 3-8.